

Universidad Politécnica Salesiana

Floralba del Rocío Aguilar Gordón  
(Coordinadora)

# FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Transformaciones, desafíos  
y prácticas pedagógicas





## CARRERA DE EDUCACIÓN

Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE)

El texto *Filosofía de la Educación. Transformaciones, desafíos y prácticas pedagógicas*, presenta un conjunto de reflexiones provenientes de distintas miradas sobre la dinámica y proyección de la educación en los últimos tiempos en los cuales la filosofía de la educación juega un papel preponderante para comprender la nueva realidad socio-histórica signada por el protagonismo de la tecnología en todos los ámbitos del accionar humano.

El libro plantea oportunidades y desafíos para la educación y sus distintas aristas como la formación pedagógica, las metodologías, estrategias de enseñanza-aprendizaje, la integración de herramientas digitales en el aula y una serie de prácticas pedagógicas en las que la filosofía ofrece un marco crítico para entender la inter-trans y multidisciplinariedad.



ISBN: 978-9942-699-46-6



9 789942 699466



ABYA  
YALA



1975-2025  
**50**









# **Filosofía de la educación**

---

Transformaciones, desafíos  
y prácticas pedagógicas



Floralba del Rocío Aguilar Gordón  
(Coordinadora)

# **Filosofía de la educación**

---

Transformaciones, desafíos  
y prácticas pedagógicas



2025

# FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Transformaciones, desafíos y prácticas pedagógicas

© *Floralba del Rocío Aguilar Gordón (Coordinadora)*

© *Autores: Freddy Varona Domínguez, José Manuel Touriñán López, Babu Thaliath, Darwin Joaqui Robles, Alexis Oviedo Oviedo, Jorge Antonio Balladares Burgos, Jefferson Alexander Moreno Guaicha, Alexis Alberto Mena Zamora, Silvana Karina Escobar Córdova, Catya Ximena Torres Cordero, Dayomi Anahí Villamar Arias, Samuel Madrid Guerra Bravo, Jessica Lourdes Villamar Muñoz, José Alcides Baldeón Rosero, Christian Jaramillo Baquerizo, Miguel Herrera Pavo, Verónica Patricia Simbaña Gallardo, Lilian Mercedes Jaramillo Naranjo, Juan Carlos Rojas Viteri, Floralba del Rocío Aguilar Gordón, Pedro Manuel Rodríguez Rojas, Janette Ubelia García Yépez, Luis Augusto Panchi Vasco, Esteban Fausto Ayala Costales, Héctor Aníbal Loyaga Méndez*

1ra. edición:

© Universidad Politécnica Salesiana  
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja  
Cuenca-Ecuador  
P.B.X. (+593 7) 2050000  
e-mail: publicaciones@ups.edu.ec  
www.ups.edu.ec

CARRERA DE EDUCACIÓN

Sede Quito

Grupo de Investigación de Filosofía  
de la Educación (GIFE)

Foto de portada:

Shutterstock

ISBN impreso:

978-9942-699-46-6

ISBN digital:

978-9942-699-47-3

Diseño, diagramación  
e impresión:

Ediciones Abya-Yala  
Quito-Ecuador

Tiraje:

300 ejemplares

DOI:

<https://doi.org/10.17163/abyaups.112>

Impreso en Quito-Ecuador, abril de 2025

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

El contenido de este libro es de exclusiva responsabilidad de los autores  
y las autoras.



# Índice

---

Introducción.....	11
-------------------	----

## PRIMERA SECCIÓN

### Perspectivas, transformaciones y desafíos de la filosofía de la educación

#### Capítulo I

Filosofía de la Educación en tiempos de protagonismo de la tecnología.....	21
---	----

Freddy Varona Domínguez

#### Capítulo II

Contribuciones de la filosofía de la educación para la formación pedagógica .....	107
--	-----

José Manuel Touriñán López

#### Capítulo III

Sobre la utilidad y los inconvenientes de la erudición para la educación .....	149
---	-----

Babu Thaliath

#### Capítulo IV

Perspectivas de la Filosofía de la Educación en la era digital .....	183
--	-----

Darwin Joaqui Robles

## **Capítulo V**

La racionalidad tecnológica en propuestas curriculares y el rol  
del docente en el Ecuador .....211

Alexis Oviedo Oviedo/ Jorge Antonio Balladares Burgos

## **Capítulo VI**

Transformaciones y adaptación educativa en la era  
de la inteligencia artificial .....243

Jefferson Alexander Moreno-Guaicha / Alexis Alberto Mena-Zamora / Silvana  
Karina Escobar-Córdova

## **Capítulo VII**

Autorrealización en la pareja como un desafío para  
la filosofía de la educación .....289

Catya Ximena Torres Cordero / Dayomi Anahí Villamar Arias

# **SEGUNDA SECCIÓN**

## **Prácticas pedagógicas innovadoras**

## **Capítulo VIII**

Los ejercicios espirituales filosóficos como prácticas  
pedagógicas en tiempos de la inteligencia artificial .....317

Samuel Madrid Guerra Bravo

## **Capítulo IX**

Aportes de la teoría conexionista para el proceso  
de enseñanza-aprendizaje .....339

Jessica Lourdes Villamar Muñoz / José Alcides Baldeón Rosero

## **Capítulo X**

El desarrollo profesional docente y la práctica reflexiva .....369

Christian Jaramillo Baquerizo / Miguel Herrera Pavo

## **Capítulo XI**

Enseñanza con metodología *Blended-Learning* en la educación superior como un desafío para la práctica docente.....395  
Verónica Patricia Simbaña-Gallardo / Lilian Mercedes Jaramillo-Naranjo / Juan Carlos Rojas-Viterii

## **Capítulo XII**

El aprendizaje basado en el pensamiento (TBL) como estrategia para la transformación de la educación universitaria .....425  
Floralba del Rocío Aguilar Gordón

## **Capítulo XIII**

Análisis crítico de los fundamentos del discurso tecno-gerencial en educación .....455  
Pedro Manuel Rodríguez Rojas / Janette Ubelia García Yépez

## **Capítulo XIV**

Fundamentos filosófico-pedagógicos para la educación superior en economía .....497  
Luis Augusto Panchi Vasco / Esteban Fausto Ayala Costales / Héctor Aníbal Loyaga Méndez

**Sobre autores y autoras**.....535





# Introducción

---

El texto *Filosofía de la Educación, transformaciones, desafíos y prácticas pedagógicas*, presenta un conjunto de reflexiones provenientes de distintas miradas sobre la dinámica y proyección de la educación en los últimos tiempos en los que la filosofía de la educación juega un papel preponderante para comprender la nueva realidad socio-histórica signada por el protagonismo de la tecnología en todos los ámbitos de accionar humano.

Un contexto complejo que plantea oportunidades y desafíos para la educación y sus distintas aristas como la formación pedagógica en la que la filosofía puede ofrecer un marco crítico para analizar la integración de herramientas digitales en el aula.

Para una mejor comprensión del texto, se ha creído conveniente estructurarlo en dos secciones constituidas por siete capítulos cada una.

## **Primera Sección. Perspectivas, transformaciones y desafíos de la filosofía de la educación**

En la era digital, las perspectivas de la filosofía de la educación deben adaptarse a las nuevas realidades, en las que la racionalidad tecnológica se convierte en un elemento central dentro del diseño curricular y en el papel que debe cumplir el docente en contextos singulares como los latinoamericanos en los que las dinámicas educativas están en constante transformación y en los últimos tiempos se encuentran determinadas por la inteligencia artificial y las nuevas tecnologías que en conjunto plantean un desafío adicional que exige un replanteamiento de las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Una tarea importante para la filosofía de la educación de nuestros tiempos es evitar la acumulación de conocimientos sin sentido práctico en lo que puede incurrir por el exceso de erudición, misma que si bien es cierto puede enriquecer el proceso educativo, también puede presentar inconvenientes que deben ser cuidadosamente considerados.

A nivel más particular la dimensión relacional invita a repensar no solo los objetivos educativos sino también la manera en que se construyen las interacciones en el aula y más allá de ella. Así, la autorrealización personal y en pareja son importantes. La autorrealización en la pareja, entendida como un proceso de desarrollo personal y mutuo, se erige como un desafío importante para la filosofía de la educación.

En este escenario, es fundamental reflexionar acerca de la manera en que la filosofía de la educación puede guiarnos hacia una práctica pedagógica más consciente, crítica y adaptativa en un mundo cada vez más tecnológico.

A esta sección, pertenece el capítulo *Filosofía de la Educación en tiempos de protagonismo de la tecnología*, de Freddy Varona Domínguez. El objetivo es: analizar la Filosofía de la Educación de frente al protagonismo que las tecnologías, particularmente las de información y comunicación (TIC), poseen en la sociedad y en la cultura actuales y, en igual medida, en uno de sus componentes esenciales: la educación. El autor responde a la siguiente interrogante: ¿Qué aspectos teóricos salen a relucir cuando se ven las TIC como un asunto propio de la Filosofía de la Educación?

Sigue el capítulo *Contribuciones de la filosofía de la educación para la formación pedagógica*, elaborado por José Manuel Touriñán López. El autor sostiene que la filosofía es necesaria en el reino del conocimiento y es necesaria en la carrera de Pedagogía, pero no es suficiente para resolver el conocimiento de la educación que genera la disciplina Pedagogía. Establece que “la Pedagogía y Filosofía son dos disciplinas con autonomía funcional y ambas forman parte de la carrera de Pedagogía”. El saber que aporta la filosofía de la educación no es el saber que aporta la pedagogía como disciplina. Resulta plausible afirmar que primero fue la Filosofía, después la ciencia y luego las

ciencias de la educación conforme lo plantea el modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación.

Avanzan las reflexiones con el capítulo *Sobre la utilidad y los inconvenientes de la erudición para la educación*, de Babu Thaliath. El autor manifiesta que la educación se basa principalmente en la erudición en diversas disciplinas, que la investigación y la enseñanza requieren una erudición amplia y profunda en marcos disciplinarios e interdisciplinarios; considera que “la erudición promueve siempre e infaliblemente la educación y la “vida” de los educados...”; se propone reconsiderar la conexión entre erudición y educación.

En la misma dinámica de la reflexión se encuentra el capítulo *Perspectivas de la Filosofía de la Educación en la era digital*, presentado por Darwin Joaqui Robles. El objetivo es analizar los diversos fenómenos vinculados con la era digital desde la perspectiva de la Filosofía, así como su impacto y relación con el mundo educativo de gran predominio desde lo virtual, a decir de su autor, “esta es una nueva posibilidad de ahondar sobre la necesidad de erradicar lo superficial e ignorante para dar el salto a la razón,..”, en tal sentido, la Filosofía de la Educación puede aportar para el contexto tecnológico y virtual y para la transformación digital en función de lo humano.

A continuación, se encuentra el capítulo *La racionalidad tecnológica en propuestas curriculares y el rol del docente en el Ecuador*, estructurado por Alexis Oviedo Oviedo y Jorge Antonio Balladares Burgos. Los autores se proponen reflexionar filosóficamente acerca de la racionalidad tecnológica desde sus vinculaciones con la racionalidad instrumental y con la teoría de la elección racional, analizan la incidencia en las propuestas curriculares y el rol del docente, a partir de lo cual se generan aproximaciones a una teoría crítica de la ciencia y la tecnología.

Para una mejor comprensión de la realidad educativa, se encuentra el capítulo *Transformaciones y adaptación educativa en la era de la inteligencia artificial*, elaborado por Jefferson Alexander Moreno-Guaicha; Alexis Alberto Mena-Zamora y Silvana Karina Escobar-Córdova. Los investigadores consideran que “la omnipresencia de la tecnología ha trascendido su función instrumental como herramienta pedagógica, para plantear cuestiones fundamentales sobre la naturaleza misma del conocimiento y el aprendizaje mediado por la

tecnología”. Adicionalmente, sostienen que la naturaleza disruptiva de los avances tecnológicos actuales plantea desafíos y abre oportunidades para la filosofía de la educación, misma que se ve impulsada a redirigir su lente crítico y sus reflexiones hacia la amalgama de la tecnología con sus fundamentos epistemológicos, éticos y pedagógicos.

Como parte del análisis de la dimensión relacional del ser humano, se presenta el capítulo *Autorrealización en la pareja como un desafío para la filosofía de la educación*, desarrollado por Catya Ximena Torres Cordero y Dayomi Anahí Villamar Arias. El objetivo que guía la reflexión es determinar la articulación existente entre educación, autorrealización en el contexto de la pareja a partir de un análisis de las definiciones y percepciones sobre la importancia de la autorrealización en parejas. Las autoras hacen notar la necesidad de redefinir la autorrealización y autenticidad en función del contexto actual en el ámbito de pareja. Del mismo modo se proponen evidenciar la necesidad de insertar en la filosofía de la educación el análisis y la reflexión crítica en torno a la educación para la pareja.

## **Segunda Sección. Prácticas pedagógicas innovadoras**

En un mundo cada vez más influenciado por la inteligencia artificial, los ejercicios espirituales filosóficos emergen como prácticas pedagógicas innovadoras que fomentan la reflexión y el autoconocimiento, esenciales para la formación integral de los estudiantes. Estos enfoques se complementan con los aportes de la teoría conexionista, que propone un modelo dinámico y flexible para el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo a los docentes adaptarse a las necesidades de una generación conectada.

El desarrollo profesional docente y la práctica reflexiva son imprescindibles en este contexto, ya que promueven la mejora continua y la adaptación a nuevas metodologías, como el *blended-learning*. Esta modalidad de estudios, que combina la enseñanza presencial y en línea, presenta un desafío significativo para los educadores en la educación superior, demandando una revisión crítica de sus estrategias pedagógicas.

En particular, el aprendizaje basado en el pensamiento se posiciona como una estrategia innovadora en el aula universitaria ecuatoriana actual, impulsando habilidades críticas y creativas en los estu-

diantes. Adicionalmente, es esencial realizar un análisis crítico de los fundamentos del discurso tecnogerencial en educación, que a menudo prioriza la eficiencia sobre la calidad del aprendizaje.

Para dar cumplimiento a los objetivos de la educación, es necesario explorar los fundamentos filosófico-pedagógicos que sustentan la educación superior en áreas como la economía, asegurando que la formación no solo sea técnica, sino también ética y reflexiva.

En este contexto complejo y multifacético, se hace evidente la importancia de integrar saberes y dimensiones para construir un modelo educativo inter y transdisciplinario que responda a los retos del siglo XXI; es así como en esta sección, se encuentra una serie de propuestas pedagógicas innovadoras como las que siguen a continuación:

Abre este espacio de discusión, el capítulo *Los ejercicios espirituales filosóficos como prácticas pedagógicas en tiempos de la inteligencia artificial*, elaborado por Samuel Madrid Guerra Bravo quien realiza un interesante estudio sobre los “ejercicios espirituales”, entendidos como “prácticas filosóficas a través de las cuales los seres humanos, en etapa formativa o en cualquier momento de sus vidas, pueden mirarse a sí mismos, educarse o re-educarse, cambiar sus hábitos, re-orientar su existencia y transformarse de ese modo a sí mismos”. El autor se propone legitimar y validar los “ejercicios espirituales” como un aspecto esencial de la evolución humana en que la inteligencia artificial parece suplantarse a la inteligencia y conciencia de los seres humanos.

Sigue el capítulo *Aportes de la teoría conexionista para el proceso de enseñanza- aprendizaje*, estructurado por Jessica Lourdes Villamar Muñoz y José Alcides Baldeón Rosero. El objetivo propuesto por los autores es: profundizar en las teorías cognitivas que ofrecen una comprensión del funcionamiento cerebral, utilizando los modelos conexionistas (o modelos neurales) que simulan la inteligencia humana mediante redes de conexiones entre unidades simples. Los autores analizan los modelos y sistemas cognitivos que toman como referencia la dinámica, la estructura y organización del sistema nervioso; abordan las teorías cognitivas que permiten una comprensión del funcionamiento del cerebro. Argumentan que en el contexto actual es de suma importancia profundizar en todas aquellas teorías y experiencias que contribuyen a generar las distintas interconexiones para fortalecer el aprendizaje.

El capítulo, *El desarrollo profesional docente y la práctica reflexiva*, de Christian Jaramillo Baquerizo y Miguel Herrera Pavo, plantea que uno de los principales problemas de los procesos de desarrollo profesional es la limitada eficiencia que pueden tener las iniciativas de capacitación docente. Para atender esta problemática, los autores se proponen enlazar el concepto de la práctica reflexiva con las prácticas de desarrollo profesional ya que este último es un espacio educativo propicio para articular la reflexión con la praxis. Establecen que, la práctica reflexiva puede constituirse en un elemento esencial en el desarrollo profesional docente.

En este transitar intelectual, se presenta el capítulo: *Enseñanza con metodología blended-learning en la educación superior como un desafío para la práctica docente*, desarrollado por Verónica Simbaña-Gallardo, Lilian Jaramillo-Naranjo y Juan Rojas-Viteri. Los autores consideran que “los constantes cambios en la educación superior han originado la aplicación de diversas metodologías que faciliten la continuidad de la educación”. El objetivo que se plantean es demostrar la eficacia de la metodología *blended learning* en la enseñanza. Aseguran que es de vital importancia reconocer que “las prácticas educativas han experimentado múltiples cambios a lo largo del tiempo”.

Por su parte, el capítulo, *El aprendizaje basado en el pensamiento (TBL) como estrategia para la transformación de la educación universitaria*, elaborado por Floralba del Rocío Aguilar Gordón, establece que el aprendizaje basado en el pensamiento (TBL) constituye una estrategia innovadora de importancia para el contexto de la educación universitaria actual, en la cual se han detectado una serie de problemáticas como la ausencia de habilidades de pensamiento crítico y creativo; dificultades para reflexionar sobre su propio aprendizaje; falta de habilidades de comunicación efectiva, etc. Este capítulo se propone analizar las contribuciones de esta metodología como una alternativa para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creativo, analítico y propositivo en los estudiantes. Promueve la metacognición, la generación de ideas, la argumentación, a identificación de fortalezas, debilidades. Aporta para la resolución de problemas, la toma de decisiones y consecuentemente contribuye para el enfrentamiento efectivo de las diferentes problemáticas y desafíos académicos y profesionales.

Por otra parte, el capítulo *Análisis crítico de los fundamentos del discurso tecnogerencial en educación*, de Pedro Manuel Rodríguez Rojas y Janette García Yépez, se propone analizar crítica y documentalmente las bases filosóficas del discurso tecnogerencial en educación. Asimismo, al considerar que la tarea primordial de formar al ser humano del futuro recae en la educación, los autores manifiestan la necesidad de examinar las principales tendencias, influencias y debilidades teóricas y filosóficas de nuestra educación. Se postula que ni los instrumentos tecnológicos novedosos y funcionales, ni las técnicas de las ciencias administrativas y gerenciales producen modelos y teorías educativas ni resuelven los problemas educativos por sí solos.

Cierra esta sección, el capítulo *Fundamentos filosófico-pedagógicos para la educación superior en economía*, elaborado por Luis Augusto Panchi Vasco, Esteban Fausto Ayala Costales y Héctor Aníbal Loyaga Méndez, quienes sostienen que “el mejor modo de ir más allá de la subjetividad de las concepciones individualistas y develar los contenidos ideológicos que pueden filtrarse en las ciencias sociales es una educación filosófica...crítica y propositiva en términos de una renovada episteme” por lo que los autores manifiestan que una enseñanza de la economía contemporánea a nivel universitario debe ser situada y prospectiva, aspecto fundamental en la formación de profesionales competentes en análisis técnico y que también comprendan las implicaciones sociales y morales de sus decisiones. En un mundo donde las crisis económicas y sociales son frecuentes, tener una perspectiva crítica y ética es esencial para promover un desarrollo sostenible y equitativo. La comprensión de los fundamentos filosófico-pedagógicos es esencial, al integrar teorías sobre cómo se construye el conocimiento y cómo se aprende. Los docentes pueden desarrollar metodologías que conecten la teoría económica con situaciones reales y actuales; esto facilita un aprendizaje significativo, prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos prácticos en el campo de la economía, promoviendo así una educación más holística y aplicada.

Floralba del Rocío Aguilar Gordón  
Coordinadora Grupo de Filosofía de la Educación (GIFE)





# **PRIMERA SECCIÓN**

Perspectivas, transformaciones  
y desafíos de la filosofía  
de la educación



CAPÍTULO I

# **Filosofía de la Educación en tiempos de protagonismo de la tecnología**

---

Freddy Varona Domínguez  
Universidad de La Habana, La Habana, Cuba  
fvarona@cepes.uh.cu  
<https://orcid.org/0000-0002-5214-2735>

## **Introducción**

Son tan valiosas las tecnologías en la vida cotidiana de la Centuria Veloz, que ya no es necesario aludir su importancia; hoy son imprescindibles en cualquier quehacer, hasta en el más simple. Esta circunstancia permite entender por qué un texto es actual y pertinente, con solo tratar alguno de sus asuntos o incluso un aspecto relacionado con el universo temático que han llegado a formar. Pero no sucede así cuando se trata de la Filosofía de la Educación; en este caso los argumentos, por muy abundantes que sean, nunca rebasan el límite de lo suficiente, y más aún, con ellos es muy difícil saciar el apetito por las explicaciones y la avidez por las evidencias capaces de convencer en cuanto a su importancia, actualidad y pertinencia.

En ese tejido complejo se desarrolla este trabajo, cuyo objetivo es analizar la Filosofía de la Educación de frente al protagonismo que las tecnologías, particularmente las de información y comunicación

(TIC), poseen en la sociedad y la cultura actuales y, en igual medida, en uno de sus componentes esenciales: la educación.

En este texto se ha tratado de mantener la amplitud y diversidad que le es consustancial al tema, aunque fueron inevitables el discernimiento, la discriminación y, con ella, la exclusión de aspectos teóricos, no por carecer de valía, sino porque fueron ubicados en una serie de proyectos científicos a desarrollarse posteriormente.

El esfuerzo por abordar el tema en su máxima dimensión no estuvo reñido con la necesaria delimitación. Así, el contexto de la problemática se circunscribió a bibliografía publicada en los últimos cinco años, en español y con preferencia por autores latinoamericanos. No obstante, también se incluyeron escritos de otras épocas, regiones y lenguas, cuando resultaron pertinentes. La utilización de estos últimos se debió a que fueran totalmente necesarios y contribuyeran a alcanzar el objetivo propuesto; esta estrategia no significa que prevaleció el espíritu utilitarista, como tampoco hubo asomo, ni siquiera tímido, del eclecticismo, antes bien, si algo metodológico hubo y que habría que subrayar, es el empleo de “la filosofía electiva de la libertad de pensar” (Pacheco González y Pupo Pupo, 2017, p. 50), que se puede caracterizar a grandes rasgos como la elección de ideas que compaginan entre sí, aunque de diversas procedencias, la cual constituye un método utilizado por una significativa pléyade de pensadores cubanos desde el siglo XIX.

El presente estudio va encaminado a contribuir, en alguna medida, a solucionar el siguiente problema científico: ¿Qué aspectos teóricos salen a relucir cuando se ven las TIC como un asunto propio de la Filosofía de la Educación? En correspondencia, se defiende la siguiente idea: Cuando se ven las TIC como un asunto de la Filosofía de la Educación salen a relucir aspectos esenciales de máxima amplitud propios de las relaciones entre dichas tecnologías y el quehacer teórico y práctico educativo, entre ellos, el sustrato filosófico de las teorías actuales y de las perspectivas desde donde se puede ver la utilización de las TIC en el ámbito educacional, los cuales pueden focalizarse en el nivel universitario para ganar concreción y, no obstante, mantener la universalidad consustancial a la mirada filosófica.

La importancia, actualidad y pertinencia de este estudio puede resumirse de muchas maneras, así como es posible exponerlas por separado o de modo integrado, pero sea como sea, han de moverse en

las características actuales de la sociedad y la cultura, vistas estas en su máxima amplitud, en su totalidad, a sabiendas de que existe un sinfín de especificidades y particularidades por regiones, países, continentes, las cuales no impiden que exista lo común. Enfatiza la filósofa ecuatoriana Floralba Aguilar Gordón (2020a) que el escenario humano de estos tiempos, además de ser sumamente complejo, tiene una cualidad nunca antes vista, es un contexto digital y que la educación ha de dinamizarlo con estrategias adecuadas a la nueva situación, con mecanismos para usar la tecnología del mejor modo posible y subraya que al quehacer educativo “le corresponde plantear desafíos y proponer pautas para concientizar y para innovar considerando el bienestar y el progreso social” (p. 25), todo lo cual exige un proceso racional, analítico, crítico, reflexivo en torno a los cambios de diversas índoles resultantes del uso de la tecnología y de las interrogaciones que de ellos se derivan. Como para reforzar este criterio, Bolaños Vivas (2020) añade, que todo esto es un verdadero desafío, de gran fuerza, para la Filosofía de la Educación, la cual ha de demostrar su capacidad para responder a dichas interrogaciones y a las nuevas problemáticas de la existencia humana enlazadas a ellas. Este reto se enfrenta con la exposición de textos donde se desarrollen tales ideas y se persiga rebasar las explicaciones existentes, arribar a nuevos niveles de elaboración teórica y plantear problemas de estos tiempos o remanentes del pasado, que exigen dilucidación o, por lo menos, impulso para su desarrollo.

Si no bastaran los argumentos anteriores para entender la importancia, actualidad y pertinencia del tema, tal vez lleguen a aquilatarse si se tiene en cuenta que la sociedad y no solo ella, también la cultura, invitan a repensar la educación desde diversas perspectivas, entre ellas la epistemológica, por la significación que tiene el conocimiento en estos tiempos. Ejemplos de esta inquietud es el llamado de atención de Fernández, Cillán y González (2020) hacia la necesidad de esclarecer la relación entre conocimiento e información y el de Hermann Acosta (2020) cuando señala el reduccionismo epistemológico que tiene lugar en el uso de las tecnologías por la prioridad que se le otorga a lo artefactual y la consiguiente relegación a planos inferiores de la crítica y lo pedagógico; este problema también inquieta al autor Collado Ruano (2020) quien adjudica a la falta de formación continua de los docentes el hecho de “usar las TIC como un fin, sin concebirlas

como instrumentos pedagógicos que favorecen el entorno de aprendizaje de los estudiantes” (p. 22).

Hermann Acosta (2020) enfatiza otros aspectos en torno a los cuales han de ser oportunas e interesantes las reflexiones de los filósofos de la educación, como la redefinición de los roles de los actores educativos y la reconfiguración de las formas de enseñar y aprender en tanto se está transitando de “una linealidad en los discursos, hacia una multisecuencialidad, amplificación y enriquecimiento de los intercambios sociales, lingüísticos y educativos” (p. 61), coronadas por la flexibilidad, la apertura, la interactividad y la descentralización. Todo esto está relacionado, como advierte Henríquez Muñoz (2020), con aspectos filosóficos básicos, entre los cuales figuran la comprensión del mundo, aspecto filosófico presente en todas sus dimensiones en la Filosofía de la Educación, porque está ubicado en el fundamento mismo de la concepción de la educación y de su realización, donde es cada vez más importante el componente ético, propio también de la especialidad en cuestión.

Las TIC en el quehacer educativo han puesto delante de la Filosofía de la Educación la necesidad de priorizar la concientización y la correspondiente respuesta moral, de la necesidad de combatir el individualismo y la competitividad deshumanizante en la educación, como llaman la atención García-Parra *et al.* (2023) y encaminarla a la cooperación, la ayuda mutua y la búsqueda de lo común, potenciar las conexiones del ámbito académico con el entorno para contribuir a dar respuestas a sus necesidades, todo lo cual ha conducido a que algunos autores, como Gonzálvez Maciá y Fernández-Sogorb (2019) consideren que el aprendizaje se enriquece con la cooperación, tanto para aprender, como para solucionar problemas de diversas índoles.

Esos problemas y muchos más, forman una malla de relaciones variopintas de suma complejidad capaces de despertar inquietudes diversas: curiosidad, ilusiones, desespero y entre muchas más y como colofón de la integración raciosentimental de todas: apasionamiento. Un apasionamiento que porte el fuego de las pasiones, las infinitas combinaciones que suelen estar en los sentimientos y la medida, el cuidado y el alejamiento que acompañan con frecuencia a la razón en su despliegue.

Para llevar adelante el estudio, teórico en su plenitud, se utilizó la metodología documental, a veces denominada estudio crítico-com-

parativo de textos (Carbajal-Amaya, 2020; Priscal, 2021), la cual consiste en estudiar escritos especializados, extraer de ellos información y utilizarla de modo crítico y mediante comparaciones. Los métodos utilizados son histórico lógico; conjugación de lo universal y lo particular y comparación de criterios y procedimientos.

El capítulo está formado por cuatro partes: La Filosofía de la Educación como especialidad filosófica; Las tecnologías de información y comunicación como problema de la Filosofía de la Educación. El conectivismo desde la Filosofía de la Educación y por último, Perspectivas para la utilización de las TIC en la educación superior, un tema de la Filosofía de la Educación.

### **La Filosofía de la Educación como especialidad filosófica**

Con una frecuencia asombrosa suele aseverarse que se está viendo actualmente en la sociedad del conocimiento y que la humanidad ha llegado a un nivel nunca antes visto de sapiencia y desarrollo, ante todo científico y tecnológico, el cual, a todas luces, ascenderá a escalas mayores y con una velocidad aún insospechada. De esta última se puede predecir, con certeza, que será mucho mayor a la conocida actualmente.

En este entorno, las ciencias calan profundidades increíbles, con lo cual diversas áreas se consolidan como especialidades específicas, pero, al mismo tiempo, se desbordan porque sus fronteras se abren a otras especialidades, sobre todo las próximas; así, sus características, incluso las identificativas, se modifican no solo mediante un proceso de desarrollo interno, sino también de la combinación resultante del diálogo entre disciplinas. Este último conduce a entender la existencia de lo transdisciplinar, es decir, que está más allá de las disciplinas, porque el estudio requiere la integración de varias de ellas y no una o varias por separado, aunque estén relacionadas entre sí.

El peso tan grande que hoy tiene el conocimiento y la resultante reorganización del mismo permiten entender, con mayor diafanidad que en otras épocas, que el marco epistemológico actual no solo está formado por el conocimiento científico, sino que junto a la ciencia hay otros saberes, también valiosos —y que como ella— son capaces de legitimar y aportar legitimaciones valederas; en ese caso están, entre

otros, el saber religioso, el artístico y el filosófico. Para entender tal posición, no ya para asumirla, ni siquiera para tolerarla, sino, solamente para entenderla, es necesario, como dice el filósofo francés Edgar Morin (1982), abrir la razón, pues solo así puede verse el “valor de conocimiento y de verdad” (p. 305) que tienen la poesía y el arte; estas no son una ciencia, pero los estudios acerca de ellos y los que se realizan en su marco, pueden ser científicos.

La filosofía es un saber específico; no es una ciencia más. Algo similar expresa Lyotard (1964): “La palabra filosófica no es la de la fe ni tampoco la de la ciencia” (p. 29). Esta afirmación no significa que no puede ser científica, pues puede utilizar métodos científicos y aportar resultados científicos, pero sus características consustanciales no la limitan a dichos métodos, ni tales resultados son los únicos que pueden esperarse de ella. La intención de que esté afianzada en las características comprobables de la sociedad y la naturaleza, que se desarrolle mediante elaboraciones teóricas rigurosas, sumamente profundas y con una coherencia impecable, y que sus frutos sean portadores de estas cualidades, no implican que de ella haya que prohibir la especulación.

Esa palabra, especulación, tiene más de un significado en la lengua española; si con ella se hace referencia a la operación comercial para obtener lucros, con ella también se alude a la acción y efecto de especular, y esta, si ciertamente desde sus raíces latinas está relacionada con el espejo, sobre una base similar adquiere otros significados, que no solo es perderse en sutilezas o hipótesis sin base, pues también significa mirar con atención algo para reconocerlo y examinarlo, así como meditar, reflexionar con hondura, teorizar. Y esto último se hace en filosofía y, de hecho, constituye su esencia. No pocas veces para llegar a una conclusión contundente fue necesario formular hipótesis que se desvanecieron porque no condujeron a nada cierto e incluso hizo falta divagar y moverse entre ideas que aunque fueron profundas, agudas e ingeniosas, fueron desechadas por inconsistentes. De tal suerte, la especulación no es una enfermedad que haya que evitar ni un mal a extirpar, máxime si se asocia a la imaginación como cualidad humana.

El filósofo, como todo ser humano, y no solo el artista, el narrador y el poeta, tiene fuerza imaginativa. Esta le permite, por ejemplo, rebasar su época y ubicarse en el porvenir. Desde esta perspectiva reflexiona, vislumbra problemas y soluciones, otea características, tra-



za vías, que son especulaciones, en determinada medida y durante el tiempo que la vida y la práctica no hayan determinado lo contrario. Pero tienen gran valor como fuerza impulsora hacia adelante, aunque a veces se muestren no solo como difíciles de lograr sino como utópicas, por irrealizables.

La filosofía es tanto afectiva como racional. Este criterio lo tienen otros autores, por ejemplo, Bárcena Orbe (2021). No obstante, en la elaboración filosófica pesan mucho la reflexión y la demostración; y para poseer tal cualidad no tiene que ser positivista. Ahora bien, al mismo tiempo, hay una característica muy específica de la filosofía: la perspicacia. Esta le posibilita en gran medida concentrarse en “cuestiones frente a las cuales el sentido común y las otras ciencias no se detienen” (Osorio Valencia, 2006, p. 95), no solo para auscultar, sino, a la vez, “para sacar a la luz, para convertir en problema lo obvio y para poner al descubierto lo oculto” (p. 102). Pero la perspicacia exige no solo agudeza visual e ingenio, sino también sensibilidad y en esta son muy valiosos los sentimientos, tanto como la imaginación. En todo su corpus hay, y en abundancia, sentimientos y pasiones de todas dimensiones, además, al ponerse en contacto con ella pueden despertarse emociones variadas. De tal suerte, no es solo racional; ni tampoco tiene que ser inentendible y por eso, áspera, fea, desagradable, sino todo lo contrario.

Gracias a su universalidad y amplitud, todo lo que puede sembrarse, puede sembrarlo la filosofía: el amor o el odio, la belleza o la fealdad; basta proponérselo y entregarse a su realización. La humanidad debiera entenderlo y en correspondencia, en cada puesto importante de la sociedad ubicar a un filósofo, no solo porque concentra saberes, sino porque su visión universal le permite sintetizar conocimientos, su perspicacia le posibilita calar lo invisible, su sapiencia y locuacidad abren caminos. En este sentido se coincide con el criterio del autor Osorio Valencia (2006) en cuanto a que “la naturaleza de la filosofía (...) se ha constituido en la compleja articulación entre el examen regional y la conciencia del límite, y la avidez de superar la fragmentación, en su intención de gran vuelo” (p. 99).

Esencialmente crítica es la filosofía y, a su vez, con capacidad para cimentar, construir y sostener; notable es su poder para consolidar e impulsar hacia niveles superiores, y lo puede hacer como ninguna otra

especialidad o saber. De esta cualidad no siempre se toma conciencia y mucho menos en su justa medida, pero quien lo logra, la agarra y usa a su conveniencia. Si el conocimiento es una herramienta y también un arma, la filosofía es el puño de la herramienta y el filo del arma.

No obstante todas esas cualidades, no es tarea fácil definir la filosofía, ni decir con precisión en qué consiste. Jean-François Lyotard (1964) afirma que es habitual que los textos y discursos de este saber inicien con la pregunta qué es la filosofía y se tenga la tendencia a definirla o a caracterizarla y ello se debe a que la definición, tanto como las características, mudan con frecuencia debido a sus nexos básicos con la sociedad y la cultura. Con la ayuda de la filosofía, quienes se dedican a ella desarrollan la capacidad de penetrar las condiciones en sus cambios, entenderlos y explicarlos en su máxima amplitud, así como proponer vías, percibir tendencias y, no solo llegar a conclusiones después de haber pasado el tiempo prudencial para ello. La filosofía está donde aparentemente no está, donde nunca ha dejado de estar.

La filosofía es el saber de máxima generalidad acerca de todo cuanto existe, en materia e ideas, así como sus relaciones, de ahí que abarque la naturaleza, el ser humano con su actividad y los resultados de la misma; en su radio de acción está el conocimiento del ser y la esencia de cuanto existe y puede existir, aprehendidos en su mayor amplitud y en sus causas y principios irreductibles. Así se yergue como cuestionamiento radical sobre cuanto existe más allá de las apariencias, de la opinión acerca de ello y las explicaciones a las cuales haya dado lugar.

El objeto de estudio de la filosofía existe en la máxima amplitud y la movilidad que le facilitan las condiciones históricas, es decir, las de la sociedad y la cultura, tanto como las que permiten la ciencia y la tecnología. Esta característica posibilita que las respuestas filosóficas se caractericen por su apertura, por no ser conclusivas, antes bien, incitadoras a la reflexión, a la búsqueda, al hallazgo, a la crítica, que no es solo condena. La filosofía no es un saber cerrado, lo cual no significa que sea tan abierta que carezca de límites identificadores; la profundidad, riqueza y variedad de su elaboración teórica, la hacen difícil a la lectura y al entendimiento, lo cual no significa que sea elitista, solo que para comprenderla y mucho más para contribuir a su desarrollo, es obligatorio aumentar, sin pausas, los conocimientos de todo tipo, y para este rigor no todas las personas tienen deseos, entusiasmo, ni aptitudes.

De la filosofía se han desprendido especialidades que se han conformado en ciencias específicas, aunque están aún atadas por el cordón umbilical a su madre, pero son independientes, creativas y con resultados muchas veces grandes. Desde tal grado de parentesco, la filosofía puede proporcionarles sugerencias, recomendaciones, pero no está obligada a darles soluciones, lo cual no significa que no pueda hacerlo en determinadas circunstancias, y así ha sucedido, pero no tiene que ser estrictamente así. Cada especialidad abre su camino al andar, crea su historia y, de igual modo, conforma su entramado teórico, sus teorías, con sus especificidades; arsenal este al que, con frecuencia, se recurre desde la cumbre filosófica.

Cada ciencia fortalece su especialización en dependencia de la profundidad que logra en su objeto de estudio, la cual se deja observar, ante todo, en las explicaciones que brinda, tanto las de contenido, como las metodológicas, pero también en la solución de los problemas que encara y en las respuestas a las interrogantes que se formulan. Todo este engranaje está limitado por el marco que crea el propio objeto de estudio, el cual se conforma como un territorio donde se propicia la concreción, pero también el cierre a lo extraño, a lo foráneo, a lo ajeno.

En los tiempos que corren, como se dijo más arriba, se observa una marcada apertura entre los saberes, una movilidad en sus fronteras, una notoria aproximación entre ellos y el fortalecimiento de la lucha contra la separación territorial entre los mismos. Ahora bien, esta situación no implica el descuido de los especialistas respecto a sus áreas de conocimiento, ni la pérdida del sentido de pertenencia. Por el contrario, se fortalece, de manera paradójica, el cierre y la protección de las fronteras disciplinares, a veces de forma inconsciente e involuntaria, como una medida para defender cada especialidad o campo de saber. Así sucede también con la filosofía, cuyo desarrollo continúa en su integridad y en las especialidades que la forman, no solo las históricas, como la ética, la estética y la epistemología, sino también otras más recientes, como la Filosofía de la Educación, componente inseparable.

Una característica de la Filosofía, que debía destacarse con mayor insistencia, es su esencia educativa, que se observa, ante todo, en el espíritu de enseñanza, sobre todo ética, que la recorre y sustenta; pero este hecho es destacable no solo por la transmisión de información, sino por la profundidad de esta última y más que ello, por algo que advierte

Carmona Sánchez (2022) y es a lo que ella “siempre ha estado apuntando es a formar seres que se sepan, se piensen a sí mismos” (p. 15) y esto es tanto enseñar, como educar.

Si, como se ha dicho más arriba, la filosofía no es una ciencia, sino un saber específico, la Filosofía de la Educación tampoco es una ciencia y no tiene por qué estar junto a otras ciencias como parte suya.

Las especialidades que se han formado en el interior de la filosofía son la plenitud de las características de la filosofía, pero enfocadas a un objeto específico, con lo cual gana determinada concreción. Una de esas especialidades es la Filosofía de la Educación, que puede definirse de modo rápido como la filosofía centrada en lo educativo.

## **Puntualización teórica de la Filosofía de la Educación**

Algo que inquieta o que puede inquietar, tal vez no solo a filósofos, sino también a otros estudiosos, es la delimitación entre lo filosófico y lo no filosófico. De hecho, es sabido que esta relación depende en gran medida del contexto histórico y de lo que se entienda por filosofía en una época determinada. No obstante, lo esencial de este saber y que, por tal razón, se ha mantenido en el paso de los siglos, es que lo que determina lo filosófico es la penetración en la esencia de los fenómenos, su revelación y la universalidad de su visión. Esto último no ha de igualarse a la posición holista, mediante la cual se concibe cada realidad como un todo, que es distinto a otros todos, y, a su vez, se insiste en la diferencia de la suma de las partes que componen a cada uno de ellos.

El asunto de demarcación también tiene espacio en cuanto a la educación, que no se ha atendido en su justa medida, ni por los filósofos, ni por los otros estudiosos, baste una revisión bibliográfica para aceptar la afirmación. Aquí el tema comienza con la diferenciación de la mirada filosófica de la que se despliega desde las otras especialidades que atienden el quehacer educativo.

Según Amado Osorio Valencia (2006), el punto de vista es de carácter filosófico “si el asunto educativo se examina en conjunción con la esencia de la entidad humana como instancia desde la cual —y según sus relaciones fundamentales— se puede enmarcar la cuestión educativa” (p. 115). Ahora bien, no basta con partir del ser humano y calar su esencia, hace falta calar la esencia de la educación y la de las

relaciones entre ambas partes, además, incluir la naturaleza y la cultura; Osorio reconoce la importancia decisiva de estas últimas cuando afirma que en el “entronque entre las enseñanzas de la cultura de la especie y el aprendizaje que brota de nuestras propias experiencias se desarrolla nuestra formación; articulación que es la que hay que saber armonizar en la educación de cada persona” (p. 176). Además, es imprescindible el carácter universal del calado en la esencia de esta malla de relaciones, de lo contrario, el estudio se puede ubicar entre los márgenes de una u otra de las ciencias de la educación.

En toda investigación en el campo de referencia hay un sustento filosófico que se observa, por lo menos, en los aspectos ontológicos, epistemológico y de la concepción del mundo. Phil Wood y Joan Smith (2018) otorgan una importancia fundamental a este último aspecto, considerándolo como base y puente hacia distintos paradigmas o enfoques de investigación. Entre estos, destacan el pospositivismo, el constructivismo social, la investigación participativa y el pragmatismo. Entre las tareas de la filosofía está una básica, que es la de elaborar la concepción del mundo y que es fundamental no solo para la investigación científica, sino para la vida humana en todos los sentidos, además, en el cimiento de las actividades de la sociedad y la cultura están también lo ontológico y lo epistemológico-filosófico, junto con lo ético y lo estético-filosófico.

El estudio de la educación desde la Filosofía de la Educación se caracteriza por el carácter universal, integral e integrador de la visión. Desde esta posición multiabarcadora puede concretarse en determinados asuntos y profundizar en ellos, y así acercarse a las ciencias específicas o fundirse con ellas.

No lejos del anterior está otro asunto importante de la Filosofía de la Educación, aunque tal vez no falte quien lo desestime, porque lo ve como algo insignificante, se trata del reconocimiento y simpatía que goza la especialidad. Una percepción no profunda puede bastar para entender que en los círculos intelectuales no es justipreciada; entre los filósofos sobresale la relegación a niveles inferiores, ya sea porque no le ven grandes y profundas reflexiones con escritura grandilocuente, porque la ven como una especialidad concreta, cuyo objeto de estudio es una actividad humana específica, por lo cual se aleja de la monumental universalidad consustancial a la filosofía, o simplemente porque la ven ajena, ya que

la identifican con la pedagogía o la conciben como parte de las Ciencias de la Educación. Ahora bien, si esto fuera todo el problema, no sería tan malo, pero entre los propios educadores también hay menosprecio e incluso rechazo, aunque la consideran como un saber encumbrado, de gran altura teórica; pero la perciben como una especialidad de poca o nula utilidad, porque solo es teoría y no va a la práctica, a orientar el quehacer educativo y resolver problemas concretos.

Esas dos posiciones anteriores tienen sus fundamentos: los filósofos de la educación pueden descuidar el rigor filosófico impulsados por el propósito de dar respuestas a los problemas concretos de la práctica educativa, y, a su vez, puede ser que se centren exclusivamente en la propia disciplina o en las idas acerca de ella y se desvinculen del objeto de estudio en sí, lo cual puede proporcionar la ausencia de los nexos con la práctica educativa y con los problemas e inquietudes de los educadores y esto, a su vez, conducir a que no se interesen por ella. No es sobrealoración de la utilidad, pero para qué producir intelectualmente si los productos irán al rincón del olvido.

No se puede perder de vista que el filósofo no es un realizador de sus ideas y que si traspasa esta barrera puede devenir, por ejemplo, un político o un directivo; su condición esencial de filósofo no lo conduce a realizar sus ideas; quiere hacerlo, pero no tiene poder para obligar y si obtiene el poder, como se ha dicho, es porque se ha convertido en funcionario. Esta limitación no impide que recurra a la manipulación mediante la palabra; pero lo que más dimana de su discurso son sugerencias. Estas a veces las dice de modo brusco y categórico, por lo cual pueden ser interpretadas como normas, pero es solo astucia para imponerse, porque ni el filósofo, ni la filosofía, tienen poder normativo. La ética es la excepción, en cuya esencia está la normatividad, pero la realización de las normas no tiene lugar en la ética, sino en la moral.

Aunque las posiciones anteriores influyen en el desenvolvimiento de la Filosofía de la Educación, su razón de ser se justifica por sí misma como atención filosófica hacia lo educativo en todas sus dimensiones, como especialización filosófica en tales asuntos, sus problemas, exigencias, tendencias. De ahí que Chávez Rodríguez (1997) y Martínez Llantada (2003) consideraron que tiene principios, entre los cuales ubican el carácter sistémico, el carácter histórico, el multifuncional y el humanista. La denominación de cada uno da a entender su esencia.

Si a la luz de la filosofía todo el quehacer humano es importante: la ciencia, el arte, la religión, la tecnología, la ecología, la salud, el pensamiento y todo lo otro que es parte de lo humano y hace que sea humano, cómo no va interesar la educación, cuando esta es principio y fin de todo lo humano.

A inicios de la década de los 1980, J. M. Quintana (1982) enfatizaba que había llegado el momento de que la Filosofía de la Educación encontrara “su identidad científica y académica” (p. 65), porque todavía su existencia no era clara en ninguno de esos sentidos. Hoy podría preguntarse si ya se realizó esa tarea, si se cumplió ese propósito, aunque desde entonces la bibliografía acerca de ella ha crecido y como enfatiza Aguilar Gordón (2020) “en las dos últimas décadas han existido distintas discusiones sobre el status de la filosofía de la educación, su definición, sus tareas propias y su relación con la filosofía en general” (p. 109).

Esa situación puede interpretarse como un problema de la especialidad, lo cual no por obligación tendría que significar decadencia, pero también puede entenderse como actualidad creciente de la misma y como incremento de su pertinencia. Aunque hoy no existe una bibliografía que alcance la amplitud y calidad que merece la Filosofía de la Educación, y que esta disciplina podría generar, es posible encontrar textos que evidencian el interés que suscita, la importancia que se le atribuye y el desarrollo de investigaciones en las que ocupa un lugar destacado. Por ejemplo, pueden mencionarse el proyecto *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, en particular su volumen *Filosofía de la Educación* (2008), así como el trabajo de Paitan Compi *et al.* (2021).

No es superfluo subrayar que la filosofía no es cualquier reflexión, ni toda concepción o teoría, tampoco todo modo de pensar, ni la elaboración de ideas de cada individuo, acepciones estas que con cierta frecuencia pueden escucharse en el lenguaje coloquial e incluso en personas de elevado nivel cultural y de instrucción. La Filosofía de la Educación no es la teoría acerca de la educación, ni es una especie de pedagogía sublimada.

La especialidad que nos ocupa es una parte integrante de la filosofía. Así lo considera R. S. Peters (2001), para quien es un área de la filosofía, no una rama filosófica independiente, aunque reconoce que tiene cada vez mayor autonomía; de modo similar opinan Chávez *et al.* (2011).

Se distingue de las demás especialidades filosóficas por su objeto de estudio: la educación y, por su finalidad: la elaboración de un corpus filosófico que contribuya a perfeccionar el quehacer educativo, tanto teórico como práctico, ya sea mediante la crítica a lo existente o a través de sugerencias que sean en sí elaboraciones teóricas sustanciosas, profundas y vinculadas básicamente a las características y necesidades del momento histórico, lo cual no impide que sea una gran teoría, sobresaliente por su coherencia y hondura, ni que su exposición sea excelsa, con el uso correcto del idioma y un estilo de redacción de alto vuelo e incluso marcado por la belleza, siempre y cuando esta no esté dada por frases innecesarias, ni dé lugar a divagaciones e imprecisiones.

En los tiempos que corren sobresalen dos posiciones respecto al objeto de estudio de la Filosofía de la Educación. Para unos, es una derivación de un sistema filosófico general, que se aplica a la educación; para otros, es un pensamiento orgánico y sistemático que trata, desde la misma educación, de fundamentar el quehacer teórico y práctico educativo con la amplitud y profundidad típicas de la filosofía (Chávez *et al.*, 2011). Si se mira con detenimiento el fenómeno, es posible percibir que entre ambas posiciones, lejos de haber antagonismo, hay posibilidades de integración. Aun cuando la Filosofía de la Educación se vea como una rama de la filosofía pura, no hay ningún impedimento para que desde ella se estudien los problemas educacionales concretos o para que desde estos últimos se llegue a reflexiones filosóficas esclarecedoras, que no tienen que ser orientadoras, ni indicar un único camino; cuando más, sugerir e invitar a pensar para tomar decisiones.

La especialidad en cuestión se construye en un diálogo entre teoría y práctica y no solo en la acción (Meza, 2015). Esta postura no contradice las reflexiones y aseveraciones precedentes, antes bien, las refuerza. Desde este cimiento se yergue una de sus características esenciales: su capacidad para criticar y despertar críticas.

La Filosofía de la Educación puede ser sumamente valiosa cuando las reflexiones portan el filo de la crítica, que no es condena o refutación, sino una honda discriminación encaminada a afirmar, realzar, enfatizar, tanto como puede ser a negar o condenar; pero al mismo tiempo su valor puede estar por las proposiciones de gran generalidad que dimanan de ella y que alcanzan una profundidad difícilmente



alcanzable desde las ciencias particulares. Es de señalar, como apuntan Gil y Reyero (2014), el gran valor de la clarificación crítica, que se realiza en el marco de esta área filosófica, acerca de las cuestiones educativas. Un aporte significativo a su objeto de estudio, es hacer que las personas piensen una y otra vez en “los sentidos últimos de la formación humana” (Gil, 2003, p. 269).

La sapiencia ecuménica e integradora es la que le ha permitido a la filosofía perdurar, y así puede suceder con la Filosofía de la Educación. La amplitud, universalidad y generalización son características esenciales de la filosofía, las identifican y, a su vez, le proporcionan su valor, el máximo, y el que la ha hecho perdurar en este mundo preocupado por el conocimiento y ocupado en él con un esmero nunca antes visto.

La referida especialidad es una especie de luz amplia y de fuerza impulsora, que ayuda a resolver problemas y que no por obligación tiene que resolverlos, para esa tarea se desarrollan determinadas especialidades, la mayoría enmarcadas en el campo denominado Ciencias de la Educación. Una consideración similar puede hallarse en María G. Amilburu (2014) cuando recomienda que lo que ha de hacerse desde la perspectiva de esta especialidad filosófica es hacer que fructifique una actitud filosófica que se oriente “al análisis y clarificación de los ‘problemas educativos concretos’ que se plantean hoy en día. Esto no significa tener que dedicarse a elaborar nuevas teorías, sino a proponer soluciones que ayuden a afrontar más adecuadamente los problemas” (p. 232).

La especialidad de referencia debe ser, más que una gran teoría acerca de la educación, una mirada grande por su amplitud, profundidad y alcance, que abarca no solo a la escuela en sus diversos niveles y escenarios, sino al quehacer educativo en su totalidad teórica y práctica y en sus nexos con la sociedad y la cultura, en todas las sus dimensiones y ramificaciones.

En un mundo tan propenso a la utilidad, como es el actual, el de la tercera década del siglo XXI, la existencia y permanencia de la Filosofía de la Educación ha de justificarse mediante la contribución al desarrollo de lo educativo y a la solución de sus problemas. Valiosas, en este sentido, son las consideraciones de Amilburu (2014) en cuanto a que “los educadores necesitan una visión amplia, a largo plazo, del sentido de su acción; una visión que conecte sus esfuerzos diarios con

la consecución de un futuro mejor para cada uno de sus alumnos y para la sociedad” (p. 243) y esa visión se la puede facilitar la mencionada disciplina. Pero, a su vez, como apunta dicha autora, los filósofos de esta especialidad han de preocuparse por las cuestiones educativas prácticas, si no, “no verán fructificar nunca sus especulaciones” (p. 243). Se trata de la relación entre la teoría y la práctica.

Al hablar de la especialidad objeto de estudio pueden salir a flote dos preguntas muy parecidas en la misma medida que son muy diferentes: ¿Qué es?, de la cual ya se han expuesto algunas consideraciones, y ¿de qué tipo es? Cuando se habla de un tipo de Filosofía de la Educación salen a relucir los propósitos, medios, principios que la identifican, que la hacen inconfundible. No obstante, en ambos casos hay que tener en cuenta, como sostiene Daros (2010), que “la filosofía de la educación implica asumir una filosofía y desde ella considerar qué es la educación” (p. 57), lo cual significa que el sistema de conocimientos acerca de la educación que ella es, se yergue sobre la base de una escuela filosófica; así puede hablarse de la Filosofía de la Educación marxista, positivista, existencialista, idealista, materialista, kantiana o de cualquier otra índole.

De este modo, se han configurado diversos enfoques acerca de la educación, entre ellos, idealista, realista, naturalista, pragmático, existencialista, mediante los cuales o impulsados por ellos, se han conformado teorías pedagógicas y de otras ciencias de la educación, en no pocos casos con novedades prácticas, como lo fue el sistema teórico-práctico conocido como escuela nueva, así como el cognitivismo, el conductismo, el constructivismo, entre otras teorías donde, por lo menos, puede hallarse la influencia de algunos de esos enfoques (Aguilar Gordón, 2020).

Sobre esta base se despliegan las reflexiones filosóficas en torno a la educación, que no se limita a la pregunta básica, esencial de la Filosofía de la Educación: ¿Qué es la educación? No se circunscribe a ella, porque existe una gama de asuntos de considerable extensión y variedad, que pueden ser objeto de reflexiones filosóficas, además de otras muy conocidas, como ¿quién educa? y ¿quién es el educando? Hay muchos otros temas, como las relaciones educabilidad-enseñar-aprender, asunto este cuya extensión y valor social y cultural hacen que no sea privativo de psicólogos y pedagogos, o ¿es que acaso no puede estimu-

lar a un filósofo el modo de aprender que tienen hoy los jóvenes y el de enseñar que tienen los profesores?, así como las transformaciones que, resultantes de ambos, muestra la educación, no solo las normas que la sostienen, sino también sus propósitos y tendencias.

La importancia actual de la educación otorga pertinencia a la investigación científica centrada en ella y en la misma medida, a las reflexiones filosóficas en torno a ella. Es como afirma Daros (2010), que una función valiosa de las teorías, incluidas las filosóficas, es “hacernos ver lo que sin ellas no veríamos; hacernos intentar lo que sin ellas no intentaríamos realizar” (p. 64). Y desde aquí vuelve nuevamente a emerger el valor de la Filosofía de la Educación y, además, del sistema que ella es, pues desde ella, al verse la educación, salen a flote asuntos, no solo problemas, de corte epistemológico, social, político, ético, estético, jurídico, económico, entre otros, que van a parar a algún sitio de las teorías resultantes de las reflexiones filosóficas. En mucho depende la amplitud de la mentalidad. ¡Cuando prevalece la estrechez mental, ni lo evidente resulta objeto de atención!

La Filosofía de la Educación no constituye un campo epistemológico aislado o enclaustrado en las mantas de la filosofía, se cultiva en diálogo interdisciplinar con los demás saberes y ciencias que se ocupan del estudio de la educación. Estos vínculos pueden fructificar en varias direcciones y en más de un tema, sobre todo en los que son comunes a ambas partes, como lo es la comprensión acerca del ser humano. Acerca de esta última, cuando se trata de las Ciencias de la Educación, como aseveran García Amilburu y García Gutiérrez (2012), las relaciones pueden ser mayores y más sólidas, particularmente para destacar que el ser humano es educable y más que eso, para enfatizar que esta cualidad existe a lo largo de la vida de todo ser humano, desde donde la acción educativa se puede concebir como una faena perdurable, no limitada a un período etario.

La comprensión acerca del ser humano y su capacidad para educar y ser educado está entre los asuntos básicos de la Filosofía de la Educación, pero, al mismo tiempo, hay muchos otros temas que son motivos de reflexión filosófica, uno de los más importantes, de los fundamentales y que a lo largo de toda la historia de la filosofía ha estado en su centro, es el conocimiento, el cual, si ciertamente es motivo esencial de la epistemología, también lo es de la especialidad filosófica de

referencia. Aquí vale enfatizar, que la filosofía no es solo epistemología, aun cuando el conocimiento es de notable trascendencia filosófica y un tema que ha estado presente en ella a lo largo de su historia.

Es un gran problema filosófico la relación entre la difusión del conocimiento, su adquisición por alguien y el cambio que este alguien pueda mostrar gracias a la faena cognoscitiva; como también lo es la correlación entre el incremento del conocimiento científico y el rechazo a las normas de convivencia social o la indiferencia a las mismas. Estos sucesos pueden estimular a los especialistas de más de una especialidad: sociólogos, psicólogos, historiadores, juristas y, entre otros, claro está, a los educadores, pero desde la Filosofía de la Educación la reflexión no se quedaría en el marco de estas especialidades, sino que integraría sus resultados. La filosofía, y con ella la Filosofía de la Educación, tiene un incalculable poder de síntesis y, bien vistas, son un espacio transdisciplinar que ha de ser estudiado por un saber que en esencia es transdisciplinar por ser integrador.

Es difícil, por no decir imposible, hallar un quehacer humano que no tenga algún vínculo con la educación: aérea donde se crean a los seres humanos. Solo por eso último su importancia social y cultural es inconmensurable y con ella nunca serán suficientes los elogios y reconocimientos; sin embargo, no sucede en su justa medida.

Los temas no son un sello identificador de la filosofía, tampoco la metodología, ni la conjugación del presente con el pasado y el futuro; la identidad de la filosofía está en la perspectiva: universal, general, integradora.

Desde ese ángulo, la Filosofía de la Educación puede aportar una comprensión única, no por ser profunda o más profunda que las que se obtienen desde las Ciencias de la Educación, porque estas cualidades son logrables en los predios de todas las especialidades de dichas ciencias, sino por la integración que puede alcanzar mediante la universalidad filosófica, y por otra cualidad, hacia la cual llama la atención F. Bárcena (2013): “la filosofía de la educación es un ejercicio de pensamiento, o una serie de ellos” (p. 720), sobre todo, como él mismo señala apoyado en Hannah Arendt, que “este tipo de ejercicios de pensamiento no tienen como propósito prescribir, es decir, orientarnos según reglas fijas en la actividad del pensar” (p. 720), sino ganar experiencia en cuanto a cómo pensar, lo cual significa que este tipo

de actividad, la de pensar, ha de caracterizarse por la creatividad y la autenticidad y, con ambas juntas, por la valentía, demostrable no solo en las respuestas que ofrezca, sino también por las preguntas que desde ella se formulen.

A veces se es más intrépido por lo que se cuestiona con interrogantes, que por el comprometimiento que se expone al responder.

Como acontece en otras especialidades filosóficas, la especialidad de referencia tiene en sí todo el saber filosófico, aunque enfocado a un objeto específico. En ella está la epistemología, que se hace presente en las reflexiones en torno al conocimiento en el área de la educación, así sucede con la ética, la estética, la filosofía política, la de la cultura, la de la tecnología. No está de más puntualizar que algunas de esas partes de la filosofía cuando están enfiladas a la educación llegan a ser limítrofes con otras especialidades centradas en el mismo objeto de estudio; así sucede con la epistemología de la educación, que al haber despertado tanto interés en especialistas de alguna de las Ciencias de la Educación, han llegado a considerarla una especialidad independiente, aun cuando en las reflexiones verdaderamente sustanciosas que se realizan a su luz es evidente el sustrato filosófico. Que un especialista de una ciencia filosofe no quiere decir que el resultado de su reflexión sea de la especialidad a la cual él pertenece o con la cual se siente identificado; si ha filosofado, el fruto de la elaboración mental es filosófico.

La especialidad en cuestión tiene una vida relativamente corta, aunque numerosos filósofos y otros pensadores de épocas pasadas han expuesto ideas filosóficas centradas en la educación o relacionadas con ella. García Amilburu y García Gutiérrez (2012) apuntan que varios autores consideran al filósofo, psicólogo y educador estadounidense John Dewey (1859-1952) el primer filósofo de la educación, de quien destacan el haber concebido su trabajo como un examen filosófico de la educación y no como aplicación en esta de su pensamiento filosófico; de igual modo reconocen el meritorio trabajo del filósofo inglés Richard Stanley Peters (1919-2011) en la delimitación de la disciplina, aun cuando, según señalan, la concebía ligada al análisis lógico de los conceptos del discurso pedagógico y a la fundamentación de los conocimientos y la actividad educativos.

Un aspecto destacable por su importancia, práctica y teórica, y al cual llama la atención Touriñán López (2020), es que la Filosofía de

la Educación tiene un lugar específico entre las especialidades dedicadas al estudio y desarrollo de la educación. Esto, como se ha enfatizado más arriba, se debe, sobre todo, a su carácter universal e integrador.

Ante la especialidad de referencia, tal como apunta Aguilar Gordón (2020), existen una serie de desafíos. Entre ellos están romper paradigmas tradicionales y viejos esquemas de la educación; desplegar estrategias de pensamiento crítico; promover la integración y el diálogo inter y transdisciplinario; reconfigurar la educación para que se corresponda con la dinámica y complejidad de la sociedad actual y con los seres humanos de estos tiempos, ligados a las nuevas tecnologías, sobre todo las digitales.

Sobre esa base ha de subrayarse la esencia transformadora de la educación. El componente transformador-creativo-revolucionario de la educación refiere al mismo tiempo la conjugación de acciones externas sobre el ser humano con las características propias de los individuos a fin de cooperar con su desarrollo y mejoramiento en todos los sentidos. En la labor educativa, los conocimientos tienen una insustituible importancia: educación e instrucción son una unidad inseparable, como lo son las caras de una moneda.

Como se ha dicho más arriba, la definición de la educación o la exposición de una concepción acerca de ella, explícita o implícitamente, significa el despliegue de determinada filosofía de la educación, por tanto, la referencia a este asunto no debe ser objeto de análisis del presente trabajo; no obstante, debido a su importancia básica, es conveniente exponer algunas ideas que contribuyen a entender la esencia de la especialidad en cuestión.

Hay un aspecto a tener en consideración cuando de definiciones se trata, ante todo, que con ella se pretende alcanzar lo constitutivo de lo que se define, la causa formal o lo que le da su ser. Cuando se establece la esencia, se trata de una definición esencial, mientras que con una definición universal se pretende llegar a lo que algo es en todo tiempo y lugar; no solo cómo aparece, que sería una definición genética, ni cómo funciona, que sería una definición funcional, ni con qué medios se realiza, lo cual daría como resultado una definición instrumental, aunque pueden lograrse definiciones que abarquen todos estos aspectos y con ella se delimite el tiempo, el espacio y se indique los medios y recursos con la que se logrará (Daros, 2010).

La definición de educación lleva la intencionalidad de quien la define. Es una categoría sumamente polémica. Uno de los aspectos iniciales a la hora de tratarla es que, como apuntan Chávez *et al.* (2011), la palabra se ha usado en dos sentidos y de cada uno de ellos se han derivado dos orientaciones. Un sentido procede del verbo latín *educare*, cuyo significado es criar, alimentar, desde donde se ha concebido la educación como algo externo, también conocida como heteroeducación. El otro sentido tiene sus raíces en la misma lengua pero en *educere*: sacar, llevar, conducir de dentro hacia fuera; sobre esta base, el acto educativo se entiende como autoeducación, como la conducción de disposiciones existentes en el ser humano. Ambas orientaciones han sido vistas como antagónicas.

Si ciertamente existe contraposición entre esas dos posiciones, también es cierto que es posible integrarlas: solución inteligente y, además, como reconoce Mujica Johnson (2022), “la educación ha de intentar lograr un equilibrio que responda a su esencia subjetiva y objetiva” (p. 10). En el quehacer educativo es necesaria una guía, que puede proporcionarla el educador o que el propio educando puede conformar; pero como ser social que es, la guía que él mismo conforma debe corresponderse con la sociedad, a no ser que su pretensión sea devenir sujeto antisocial. De tal suerte, aunque se ponga de manifiesto la autoeducación, siempre estará en vínculos con lo externo y, de este modo, se impone la heteroeducación. Esta afirmación no significa que se sobrevalore el efecto externo y se relegue a planos inferiores el papel de lo interno. La educación queda incompleta cuando el ser humano solo recibe orientaciones, indicaciones, conocimientos y el educador no apela a las cualidades y necesidades del educando, así como a sus intereses, forma de pensar y afectividad; pero también se daña cuando el propio educando no participa activamente en los hechos mediante los cuales se educa; esto no significa que es suficiente la autoeducación. Lo valioso, valga reiterar, es la conjugación de ambas orientaciones, y es muy difícil de lograr.

Sobre la base de esa conjugación es que se puede desplegar la educación como un proceso de moldeo, de formación, que lleva en sí el automoldeo y la autoformación, así como los resultados de todo ello. Educar es moldear, pero también formar y con ella, desarrollar.

Cuando la educación se ve como formación, es porque se destaca que mediante ella el educando puede adquirir una forma de ser, porque crea en él algo, porque se constituye como un ser específico; así adquiere una determinada organización con la cual otorga una estructura a sus posibilidades y toma posesión de ellas; pero también se convierte en una persona educada, en correspondencia con la sociedad y la cultura, sin que por ello haya que perder de vista lo natural: las condiciones biológicas y las del entorno natural. El quehacer educativo está guiado por finalidades libremente elegidas o aceptadas, donde se conjuga lo individual y lo social y está presente la ideología en sus variantes: política, moral, estética, económica y los valores correspondientes, así como la conjugación, mediante todo ello, del presente con el pasado y el futuro, malla esta donde hoy sobresalen las tecnologías.

### **Las tecnologías de información y comunicación (TIC) como problema de la Filosofía de la Educación**

Una vía para comenzar a desplegar las ideas en torno al título que preside este apartado es adentrarse en el significado de la categoría problema filosófico. Para ello es recomendable empezar por el inicio de la misma: el vocablo problema, con varias acepciones, entre ellas: dificultad que es preciso solucionar y, asunto que se trata de aclarar, que ha de hallársele una respuesta o revisar la existente porque no satisface, ya sea porque despierta dudas o porque variaron las condiciones que dieron lugar a ella.

Cada saber tiene sus problemas, cuya solución, sobre todo actualmente, se trata que sea científica y esta cualidad la propicia el uso de métodos, técnicas, criterios, propios de la ciencia, donde la rigurosidad constituye una exigencia ineludible y altamente valorada.

Cabe preguntarse si el problema filosófico es solo filosófico o si puede ser, asimismo, científico. Una respuesta rápida es que puede ser de ambos tipos e incluso conjugado: filosófico científico, o a la inversa. Mediante una definición simple y directa del problema filosófico, este es un asunto o dificultad de la filosofía o que amerita dilucidarse mediante ella. Ahora bien, aquí es necesario volver a la definición de filosofía, pero la pretensión de llegar a un concepto único de este saber, como advierte Ramírez (1996), implica “anular la diversidad de concepciones que



lo constituyen a lo largo de su historia” (p. 81), lo cual, según apunta, conduce a la imposición dogmática de una concepción de filosofía o a la solución definitiva de las cuestiones filosóficas, pero ambos caminos, además de inviables, podrían traer consecuencias lamentables y, peor aún, quizás, irreparables.

El decurso de la filosofía ha sido la historia de la lucha de concepciones opuestas y de las vías lógicas para su elaboración; esta faena completa refleja, en última instancia, las contradicciones de la vida humana, así como el antagonismo universal; por tanto, problemas filosóficos han existido en toda la existencia de este saber, y existirán. La permanencia de la filosofía está en la constante solución de problemas o en el intento de solucionarlos. Pero, como dice Lyotard (1964), los filósofos no inventan los problemas; lo que a veces sucede es que la perspicacia de los filósofos les permite ver los problemas que son imperceptibles para otras personas. Dicha cualidad, la perspicacia, puede que sea la filosofía la que la genera en quienes se dedican a ella, pero puede ser una capacidad natural que posee el filósofo; sea como sea, la humanidad no la ha valorado en su justa medida.

El hecho de filosofar puede verse como la penetración en las profundidades, perceptibles y no perceptibles, del objeto de estudio. A no pocos filósofos les es muy llamativo e interesante calar lo más hondo posible y, más aún, moverse donde sea mayor la oscuridad. Pero el descenso a las honduras no da la medida conclusiva de lo que es filosófico; esta acción es la meta en todo saber y en cada uno de ellos es realizable. La perspectiva ecuménica en la esencia más universal e irreductible es la que da el toque específico, inigualable a lo filosófico, presente en todos y cada uno de los componentes de este saber cuya denominación es filosofía.

Ese criterio no es el único existente, como tampoco es perfecto y, por tanto, no es inamovible. Un parecer diferente tiene Nava Bedolla (2016), quien asegura que filosofar “consiste en resolver, de determinada manera, los problemas filosóficos del conocimiento” (p. 10), así, esta faena sería resolver problemas y solo del conocimiento. Entiéndase de uno u otro modo, el filosofar se realiza en la profundización del objeto de estudio, para luego emerger lo hallado, abrirlo y enjuiciarlo.

El filosofar donde primero tiene lugar es en la palabra; en esta condición ha de repararse, y hacerlo con más asiduidad. En la palabra

es donde está primeramente el problema filosófico; con ella se dice; con ella se escucha y se ve, incluso se siente, y más que nada porque es el transporte de la carencia, de lo incomprendido, lo extraño, incluso de lo demasiado entendido, que, por diáfano, puede resultar oscuro.

En la palabra está el problema filosófico que ha surgido en otra parte denominada también por alguna otra palabra. En la separación, en la ruptura, hay problemas filosóficos, pero también en la unidad falsa, en la que nunca debió existir y en la que ha existido superficial o imaginariamente. Pero, en todo esto ¿solo hay problemas filosóficos? No. En todo ello hay problemas para los diversos saberes. Para determinar el problema filosófico hay que volver una vez más al inicio, a las características básicas de la filosofía: el calado en la esencia última y su visualización en la máxima amplitud posible, en la totalidad del entramado de relaciones donde existe, en el todo con sus componentes y nexos entre ellos y con los otros todos coexistentes. Lyotard (1964) sentencia: “La paradoja de la filosofía consiste en ser una palabra que se alza cuando el mundo y el hombre parecen haberse callado” (p. 28) y algo más, porque “la palabra filosófica contiene más que lo que cree dar, justamente porque arrastra más sentido que lo que ella quisiera, porque hace aflorar a la superficie sin designarlos, significados subterráneos” (p. 30). El problema filosófico habita en la palabra y se mueve en el sentido de ella.

Puede pensarse, con Lyotard (1964), que no existe realmente problema filosófico en sí, en tanto “no existe dimensión específicamente filosófica, ya que las cuestiones filosóficas no son cuestiones filosóficas sino cuestiones reales transcritas, codificadas en otro lenguaje” (p. 34) que, al decir de él mismo, no es otra cosa que el deseo que parte de la carencia que existe. Comprendida la vida no a la manera maniquea, de opuestos enfrentados en línea directa, ni a la manera agustiniana, de la presencia de lo uno en lo otro, el problema filosófico está en la ausencia presente en la presencia, en lo muerto que está en lo vivo, en lo que se creía conseguido y no lo está, en la brecha entre lo dicho y lo que falta decir. ¿Y las ciencias, sobre todo, las sociales y humanísticas, no pueden ir hacia esa carencia y al deseo de eliminarla? Pueden ir y de hecho lo hacen, pero cada una se mueve en su dirección, aunque a veces se imbrica con otra u otras, pero siempre prevalece una singularidad, la de una de ellas o la de la unión de ellas; sin embargo,

la intención de la filosofía de acabar con lo que falta se hace desde la universalidad, con un deseo universal, ecuménico y se mueve de modo multidireccional. En este entramado toma consistencia el problema filosófico y en esta malla es donde se trata de resolver. Su solución parte del todo, aunque sea específica.

Cuando se habla de problemas filosóficos emerge una característica: En varios textos no aparece ninguna alusión a qué es, qué entender por problema filosófico, cómo definirlo; es como que se da por sentado que todo lector sabe qué es. Puede inferirse que lo conciben como la búsqueda de respuestas que no existen, por lo menos hasta ese momento, o como el despliegue de ideas desde la perspectiva filosófica. Así sucede en varios autores, con cuyos nombres se puede formar un listado de considerable extensión; algunos de ellos son los siguientes: Bárcenas (2002), Moreno Pestaña (2018), García-Granero (2020). Similar sucede con Carlos Blanco (2015), de quien el lector puede hacerse la idea de que comprende el asunto de referencia como un tema a tratar donde se adentra mediante preguntas y el hallazgo de respuestas, cuya condición primaria es que de él se posee un entendimiento incompleto. Gómez *et al.* (2019) adoptan una posición diferente, sugiriendo que el problema filosófico es el núcleo propio de la filosofía. Lo caracterizan como algo abstracto y, en cierta medida, fantasioso, que solo puede encontrar una verdadera solución al trasladarlo a las ciencias. Sin embargo, reconocen que la filosofía puede ofrecer respuestas positivas a ciertos problemas, y destacan el argumento por analogía como una de las salidas posibles.

El problema filosófico se manifiesta de muchas maneras y siempre porta carencias e insatisfacciones relacionadas con características básicas y esenciales de la filosofía, como la concepción de lo existente y su esencia, tanto si es perteneciente a lo material o a lo ideal. Hoy lo digital es un problema filosófico. Las reflexiones filosóficas en torno a este universo pueden tomar muchas vías y direcciones; con frecuencia las TIC aparecen en el camino.

Es de extraordinaria grandeza y variedad la presencia de las TIC en la vida contemporánea, de ahí que pueden estudiarse desde muchas perspectivas: tecnológica, social, económica, política, jurídica, también filosófica. Desde cada una pueden verse problemas, unos generados por dichas tecnologías, otros, relacionados con ellas, tanto teóricos

como prácticos. Así mismo sucede cuando son observadas con visión filosófica, con la particularidad de que esta última ha conservado el rango ecuménico propio de la Antigüedad, rasgo que no siempre se ha comprendido en su justa medida, ni valorado adecuadamente, aparte de que una escuela filosófica atienda más un hecho que otros, le dé mayor importancia a algo en detrimento del resto o se sostenga en uno u otro principio.

Cuando se habla de las TIC como problema filosófico se tiene en cuenta, en primera instancia, la esencia de las mismas, pero también puede ser que lo que se focaliza son las características o las tendencias de su desarrollo y, entre otros aspectos, las infinitas situaciones que motiven reflexiones filosóficas, que no tienen que estar únicamente encauzadas a resolver o intentar resolver problemas, pues puede tratarse de contribuciones orientadas a explicar algo en particular para contribuir a que se entienda o que se vea de manera adecuada y luego sugerir una determinada utilización o el rechazo y, con él, la consiguiente eliminación.

En el estudio y solución de los problemas filosóficos, las categorías tienen un papel de extraordinaria importancia. Así ha sucedido con la categoría TIC, pero también con otras muy próximas a ella: tecnología y técnica. Las tres han despertado la atención de numerosos filósofos a lo largo de la historia de esta especialidad, entre ellos, José Ortega y Gasset (1964), quien centró su atención como ninguno antes en los nexos entre la esencia humana, la técnica y las posibilidades que esta le abre al ser humano. Significativos son, asimismo, Martin Heidegger, Jürgen Habermas y varios integrantes de la Escuela de Fráncfort (Herrera Reyes, 2022). En este listado, que puede ser extenso, tiene un sitio privilegiado Carl Mitcham (1986), quien, entre varios méritos, tiene el de haber señalado la diferencia esencial entre las elaboraciones filosóficas de tecnólogos e ingenieros y las de los filósofos, estos con sus intenciones de sistematizar ideas filosóficas al respecto y desplegar críticas desde esta perspectiva.

En el listado que se puede formar con los nombres de filósofos entregados al estudio de la tecnología, es difícil no mencionar, aunque sea con extrema brevedad, a dos de ellos; uno es el polémico alemán Peter Sloterdijk (2003) para quien, al parecer, constituye un principio la afirmación que expresó en una conferencia en el año 2000 en cuan-

to a que “hablar y escribir en la época de los códigos digitales y las transcripciones genéticas ha perdido por completo el sentido que le era familiar” (p. 10), o sea, en la actualidad lo que le va quedando al ser humano es la tecnología, con ella se expresará y será alguien diferente al que siempre fue.

El otro filósofo contemporáneo que merece una atención aparte es el francés Eric Sadin (2019). Entre reflexiones, conclusiones y sugerencias, de variados tipos, pero mayormente nucleadas alrededor de la tecnología, sobresalen sus preocupaciones por el desarrollo tecnológico desmedido y, de modo particular, el de la inteligencia artificial, que está propiciando “la emergencia de la era de una supremacía simbólica de la evaluación y de la decisión algorítmicas en los asuntos humanos” (p. 144). No basta con mirar la tecnología con ojos nobles y hallar en ella lo valioso; es preciso aquilatarla en su totalidad y diversidad, y hallar sus lados malos para impedir que sobrepasen a los buenos.

Es inteligente tener en cuenta un hecho que cada es más notable, y es la tendencia a que mediante las tecnologías de vanguardia se conecte:

A las personas, los objetos y las relaciones que se dan entre ellos con técnicas de robotización e inteligencia artificial, las cuales no solo automatizan crecientemente nuestras acciones, sino además permiten comercializar integralmente hasta el menor de nuestros gestos (Pizarro Contreras, 2021, p. 118).

No puede perderse de vista que las tecnologías no son únicamente liberadoras, aun cuando su esencia es humanista.

Las TIC constituyen por sí mismas una atracción para filósofos y amantes de la filosofía, pero son más que eso, porque son en sí mismas un problema filosófico, no solo en cuanto a su esencia y el camino que con frecuencia se recorre desde ellas hasta la elaboración de una definición; el estudio filosófico va mucho más allá y ha de ir mucho más allá de la elaboración de definiciones, hecho este que, a su vez, puede lograrse desde las ciencias, aunque el concepto al que se llegue no cale la esencia del objeto con la amplitud y profundidad filosóficas o responda en estricto a la especialidad donde se elaboró.

Desde que comenzó a hacerse referencia a las tecnologías de información y comunicación, a ellas se han asociado las tradicionales

tecnologías de comunicación, es decir, la radio, la televisión y la telefonía convencional, así como las de información, pero con una diferencia básica y es que se caracterizan por la digitalización (Sánchez Duarte, 2008) y, con ella, otras cualidades, como mayor nitidez, diafanidad, prontitud, entre otras.

En cuanto a la definición de las TIC es llamativo el estudio que durante la primera década del siglo XXI realizó Cobo Romaní (2009) mediante una revisión documental con el fin de contribuir a la comprensión de la multidimensionalidad de los conceptos que se puede tener de la categoría en cuestión; focalizó tres variables en la referencia a las TIC: herramienta, uso e impacto. Señala que, de manera general, son entendidas como innovaciones en cuatro especialidades o áreas de saber: microelectrónica, computación, telecomunicaciones y optoelectrónica, las cuales hacen posible el procesamiento y acumulación de enormes cantidades de información, así como distribución con cada vez mayor rapidez, a través de redes de comunicación. Indica que, asimismo, se ven como medios novedosos acuñados por la interactividad, una de cuyas características básicas es que giran alrededor de las especialidades mencionadas y que entre sus manifestaciones están los hipertextos, las multimedia, Internet, la realidad virtual y la televisión por satélite.

Cobo Romani define las TIC como: “Dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes” (p. 312). Apunta una serie de características: integran medios de informática, telecomunicaciones y redes; posibilitan la comunicación y colaboración interpersonal y multidireccional, o sea, entre muchas personas de varios lados y ejecutan un papel sustantivo en la generación, el intercambio, la difusión, la gestión y el acceso al conocimiento. De este autor son significativas dos conclusiones, primero, que en ese entonces, 2008, “no existe una definición consensuada con respecto a lo que se entiende por las tecnologías de información y comunicación” (p. 309) y, segundo, que “tomando en consideración la volatilidad y el acelerado ritmo bajo el que se renuevan los dispositivos tecnológicos, resulta no recomendable el mencionar o enumerar tecnologías específicas dentro de la definición” (p. 311).

En los criterios respecto a la definición de las TIC persiste la diversidad, así mismo sucede con la opinión acerca del propósito de

la creación, difusión y uso; no obstante, sobresale un hecho y es que un número considerable de estudiosos las ven, primeramente, unidas, claro está, a la comunicación y la información: su función específica, y en segundo lugar las conciben como herramientas, pero de vanguardia, de las cuales subrayan su utilidad, por lo cual es notoria la visión instrumentalista.

Esas características pueden hallarse, explícita o implícitamente, en no pocos trabajos, entre ellos el texto de Hernández (2017) de donde se puede inferir que las entiende como herramientas, y del artículo de Ramírez Castañeda y Sepúlveda López (2018) se puede deducir que, aunque las asocian a lo digital, también las conciben como herramientas; Camacho Ramírez *et al.* (2018) las consideran artefactos o herramientas digitales que caracterizan por su inmaterialidad, interactividad, interconexión, instantaneidad, digitalización, alta calidad de imagen y sonido, diversidad; Cruz Pérez *et al.* (2019) las entienden como el conjunto de herramientas, soportes y canales para procesar la información y acceder a ella, y caracterizan dicho conjunto por las posibilidades de formar nuevos modelos de expresión y una nueva cultura; mientras que Cárdenas-Velásquez y Bracho-Paz (2020) las asocian a los dispositivos y los programas informáticos y Santillán y Delgado (2023) las conciben como “un conjunto de componentes tangibles (p. ej.: hardware, equipos, aparatos y máquinas) e intangibles (p. ej.: software, modelos intelectuales o conocimientos estructurados) que permiten solucionar problemas en torno a la información y la comunicación” (p. 301).

Como puede verse en la muestra anterior, la característica esencial de las TIC, actualmente, es que son digitales, desde donde toman consistencia otros rasgos definitorios: instantaneidad, interactividad, ubicuidad, gran accesibilidad, generación creciente de conocimientos nuevos respecto a su uso y desarrollo. Ahora bien, para llegar a delimitarlas, es imprescindible definir la tecnología, pues constituye la base conceptual desde donde se puede llegar a determinada precisión.

Aunque la definición no es un asunto de democracia y, por ello, de votación, es recomendable tener en cuenta la opinión de los especialistas, de los estudiosos, que dedican horas y años a pensar en torno a determinado tema y buscar datos disímiles del mismo. Acerca de la tecnología hay un sinnúmero de criterios, delimitaciones, determinaciones

y definiciones, que se han ido acumulando a lo largo de muchos años (Osorio, 2010), lo cual puede comprobarse con una revisión bibliográfica, aunque no faltan los autores que exponen una definición, cuyas causas pueden ser muchas, como que dan por sentado lo que entienden por la categoría o porque su pretensión es brindar una concepción, donde la definición está implícita y su conformación se la dejan a los lectores como tarea.

Importante es lo que señalan Aguilar Gordón y Chamba (2019) en cuanto a la amplitud en el modo de comprender la tecnología y que sea entendida como “conjunto de diversos dispositivos o sistemas complejos con un determinado propósito, y no únicamente relacionado a una computadora o a un proyector” (p. 16).

La tecnología es más que dispositivos, herramientas o instrumentos; pero es más que modalidades, estilos, sistemas; va desde la concepción de algo, hasta su utilización, pero hay un “detalle” diferenciador: es científica. Y esta afirmación no significa que sea solo resultado de la ciencia; es esencialmente científica en todas sus dimensiones. De aquí su diferencia con otros tipos de creaciones, innovaciones, inventos, no solo porque pueden ser fortuitos, sino, sobre todo, porque su elaboración exigió únicamente conocimientos elementales y una dosis de práctica.

La tecnología es el sistema científico compuesto por procedimientos (que incluyen variantes de organización y destrezas), artefactos (instrumentos, herramientas) y consideraciones en torno a los dos componentes anteriores, centrado en la optimización científica de la actividad humana (práctica, cognoscitiva, valorativa y comunicativa).

Si se toma esa definición de tecnología u otra similar, cabe apuntar que las TIC son no solo aparatos y sistemas informáticos, instrumentos o herramientas encaminados a transmitir información y a establecer comunicación, sino también modalidades y, sobre todo, tácticas y estrategias que inciden sobre la condición humana. De este modo, pueden verse como un “sistema científico compuesto por procedimientos y artefactos encaminados a transmitir información y realizar la comunicación, cuyas características dependen de su propio desarrollo y del de la sociedad” (Varona-Domínguez, 2022, p. 173). Aquí es preciso subrayar, similar a como se hizo con la categoría tecnología,



que son, ante todo, un sistema científico, es decir, su creación lleva estudios profundos, sistemáticos y procedimientos propios de la ciencia.

Pueden existir muchas polémicas en torno a la definición de las TIC y de ellas puede haber un número considerable que se realice en el marco de la filosofía, no obstante, no es superfluo insistir que la filosofía no se limita a este aspecto; hay otros asuntos también importantes, como las consecuencias sociales y culturales de su utilización, los efectos sobre la condición humana, entre muchos más.

La relación entre lo real y lo virtual es uno de los aspectos que han devenido interesantes desde la perspectiva filosófica, aunque no solo desde ella, pues desde las ciencias y los otros saberes también se le ha brindado atención, no obstante, como es costumbre, la filosofía se ha hecho presente sobre todo en cuanto a la esencia de ambos aspectos, a sus relaciones y a las implicaciones que han tenido lugar desde ella.

Uno de los autores que se destacó a finales del siglo pasado e inicios del presente en el universo temático de los nexos entre lo real y lo virtual, con un marcado acento filosófico, aunque en ciertos momentos lo rebasa al pasar al territorio de otras especialidades, es Pierre Levy, escritor y filósofo nacido en Túnez en 1956. Su libro *¿Qué es lo virtual?* (1999) lo inicia con la afirmación siguiente: “Hoy en día, un movimiento general de virtualización afecta no solo a la información y a la comunicación, sino también a los cuerpos, al funcionamiento económico, a los marcos colectivos de la sensibilidad o al ejercicio de la inteligencia” (p. 7) y un poco más adelante inserta una pregunta conmovedora, si estaba asistiendo a un proceso de “desrealización”.

Pierre Levy (1999), para hablar de virtual, va a las raíces de la palabra, o sea, al latín *virtus*, cuyo significado es fuerza, potencia, y subraya que en la filosofía escolástica lo virtual es aquello que existe en potencia y no en acto. Pero él concibe lo virtual de modo diferente, en nexos con lo actual. Observa que lo virtual tiende a actualizarse y que “con todo rigor filosófico, lo virtual no se opone a lo real sino a lo actual: virtualidad y actualidad solo son dos maneras de ser diferentes” (p.10), porque considera que “lo virtual no es, en modo alguno, lo opuesto a lo real, sino una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación” (p. 8). Sobre esta base puede entenderse su afirmación siguiente: “La tradición filosófica, hasta los más recientes trabajos, analiza el paso de lo posible a lo real y de lo real a lo actual.

Ningún estudio, que yo sepa, ha analizado todavía la transformación inversa, en dirección de lo virtual” (p. 8). En este texto hay una serie de asuntos tratados desde la perspectiva filosófica, entre los cuales cabe la mención a la alienación y la cosificación que pueden tener lugar mediante lo virtual.

Los asuntos filosóficos de las TIC los trata Pierre Levy en otro trabajo suyo: *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa* (2007). En este texto señala la digitalización como la característica esencial y básica de las TIC, a su vez, se refiere a otras dos categorías con grandes capacidades filosóficas: ciberespacio y cibercultura, desde donde aborda las mutaciones sociales y culturales que han acaecido gracias a las tecnologías digitales.

La palabra virtual es una categoría básica para Levy (2007). Señala que puede entenderse, por lo menos, en tres sentidos: filosófico, corriente y técnico. “En la aceptación filosófica, es virtual lo que no existe más que en potencia y no en acto, el campo de fuerzas y problemas que tienden a resolverse en una actualización” (p. 33); “en el uso corriente, la palabra «virtual» se emplea a menudo para significar la irrealidad, la «realidad» que supone una efectuación material, una presencia tangible” (p. 33). En cuanto al sentido técnico afirma que está ligado a la informática, a la realidad virtual. “La información digital (traducida en dígitos 0 y 1) puede ser también calificada de virtual en la medida en que es inaccesible como tal al ser humano. No se puede conocer directamente más que su actualización por medio de un modo de exposición u otro” (p. 34). Para él “lo virtual es un manantial indefinido de actualizaciones” (p. 34), porque ve que el mundo virtual, pero percibido desde lo digital, como códigos digitales “es un potencial de imágenes, mientras que la visión, exhibida en el transcurso de una inmersión en el mundo virtual, actualiza ese potencial en un contexto de uso particular” (p. 35). De la lectura de su trabajo se puede deducir que en él prevalece el sentido técnico, con el cual se acercó a la fuente de sus reflexiones: la tecnología digital, pero se alejó de la connotación filosófica que impregnó a sus reflexiones desde el mismo inicio de las mismas.

La digitalización ha atizado la atención en torno a la realidad, es decir a la existencia real, verdadera, que adquiere tal condición porque la otorgan los órganos del sentido, aunque es superconocido que estos últimos no son totalmente fidedignos, sino engañosos: Una llaga en la

boca puede parecer del tamaño de un castillo y una diminuta partícula en un zapato puede dar la sensación de ser una roca. La realidad es cuestionable, pero existe mediante los cinco sentidos; de modo similar sucede con la existencia digital, aunque hoy puede percibirse solo por la vista y el oído, mas todo indica que el tacto, el gusto y el olfato tendrán su participación en un futuro, tal vez muy cercano.

A partir de las TIC, específicamente de su condición digital, ha tomado consistencia la relación entre la realidad virtual y la virtualidad real. La primera categoría implica la existencia de una realidad verdadera y una que depende de los medios de comunicación y de Internet, que no se vive directamente, pero que es una virtualidad real, en tanto que existe. Lo virtual ya no solo es lo que puede ser, sino también lo que no es pero se presenta como que es. Desde aquí se han desarrollado otras categorías, como el ciberespacio y el entorno virtual, que es en sí el tercer entorno, mientras que el primero es la naturaleza y el segundo la sociedad y la cultura.

Sabbatini (2008), a partir de la relación entre lo real y lo virtual, reflexiona acerca de las relaciones entre dos o más categorías. Uno de esos nexos es naturalidad versus artificialidad; la primera cualidad es propia del entorno natural, mientras que el artificio humano es propio totalmente del entorno virtual y ocupa una posición intermedia en el entorno sociocultural. Otra dualidad que señala este autor es sincrónico versus asincrónico; en el entorno natural las acciones requieren la presencia física y temporal del agente en el tiempo que duran, “la sincronía entre agente objeto e instrumento es una condición necesaria” (p. 8), pero en el entorno virtual el espacio social es temporalmente ubicuo, en él puede haber interacción en tiempo real, aunque pueden tener lapsos de tiempo más largos, así que “debe ser considerado ‘multicrónico’ debido a existencia de diversas pautas y de lapsos temporales para la consecución de las acciones” (p. 8). Una tercera dualidad que apunta, entre otras más que refiere, es localidad-globalidad que ve en el sentido geográfico y político, como complementariedad y no como oposición; de esta dualidad destaca que “la superación de los ámbitos nacionales y el advenimiento de los escenarios e instituciones transnacionales caracteriza un entorno desterritorializado” (p. 9) que asocia a la globalización de la economía. Destaca que el carácter básicamente local del entorno sociocultural no impidió la emergencia de tendencias

universalistas y globalizadoras, y enfatiza la validez del lema “Piensa localmente, actúa globalmente” (p. 9). Este autor asocia los entornos natural y sociocultural a lo analógico, mientras que el tercer entorno o ciberespacio lo enlaza a lo digital.

La relación entre esos dos aspectos: lo analógico y lo digital, ha sido motivo de reflexiones de varios tipos, incluidas las filosóficas. Al parecer, la denominación “analógico” se debe al profesor J. V. Atanasoff en la construcción de una máquina que computara a altas velocidades, por cuanto después de usar diversas técnicas que eran análogas entre sí porque usaban modelos matemáticos, desistió de ellas y buscó un sistema aritmético binario que permitiera resolver ecuaciones lineales de manera rápida, así prefirió el cálculo directo. De tal forma, en un bando quedó esta última variante, que usa dos dígitos, de donde proviene el nombre digital y en el otro bando se ubican las no digitales, las que son análogas entre sí, de donde procede la denominación *analógico* (Maldonado Serrano, 2020).

En el caso de la información, la señal digital es cuando se marcan determinados límites para singularizar unidades discretas con el objetivo de obtener determinados datos, que puede ser cualquier contenido, no únicamente numérico, y expresan solo lo necesario para determinados fines y todo lo que ese algo es. La señal analógica contiene más información acerca de ese algo; es decir, “la señal de información analógica es más compleja o más densa que la señal de información digital, que es sencilla o simple” (Maldonado Serrano, 2020, p. 15), por eso, “la información analógica que se puede tener sobre algo siempre será más rica que la información digital que se tenga sobre eso mismo” (p. 15), que se traduce en la relación discontinuidad-continuidad, y en el tipo de manipulación de la información que se puede hacer.

Después de la explicación previa puede entenderse que lo digital puede erigirse en objeto de estudio de la filosofía y no solo por las alteraciones en la forma de pensar, sino también por otros aspectos, como, por ejemplo, las redes sociales y sus implicaciones para la filosofía política y la filosofía de la educación; a su vez, lo desconocido que ha abierto la tecnología “refleja la apertura de toda la filosofía, así como la imposibilidad de determinar cómo la tecnología refleja la imposibilidad de determinar no solo a la filosofía sino a cualquier cuestión que tenga que ver con los seres humanos” (Maldonado Serrano, 2020, p. 18).

Maldonado Serrano (2020) llama a reflexionar en dos sentidos: la digitalización del pensamiento mismo y, lo nuevo que le aporta al pensamiento la experiencia digital, en caso de que exista alguna aportación. Estas cuestiones exigen una profundización filosófica, y teórica en general, de gran calado; puede pensarse en el modo o manera digital del comportamiento y el modo de pensar de los seres humanos de estos tiempos, sobre todo, de las nuevas generaciones; hoy las personas van siendo más precisas, sin menos “adornos” informativos, más concretas y directas. Se puede pensar que el ser humano se está convirtiendo en un ser digital.

### **La cualidad de problema filosófico de las TIC desde la Filosofía de la Educación**

Es ampliamente conocido que las TIC se abordan desde diversas perspectivas, y que hoy en día resulta no solo difícil, sino casi imposible, encontrar una especialidad que no las considere de alguna manera. Su estudio, con las más variadas finalidades, ha ido en aumento desde mediados de la última década del siglo XX y se debe, como es conocido, no tanto al asombro que pueden provocar sus avances o a la admiración que despierta su desarrollo, sino a su presencia en todo el quehacer humano y, sobre todo, a las consecuencias que se derivan de su inclusión en la vida humana. La faena educativa no es la excepción de la regla, antes bien, en torno a este particular se ha generado una profusa cantidad y variedad de textos, cuya existencia puede apreciarse mediante una simple búsqueda bibliográfica.

En la educación, las transformaciones son continuas y hoy muchas de ellas se deben a las TIC. Estas actúan sobre la primera tanto de manera directa, como indirecta; en este caso, sobre todo, mediante la sociedad y la cultura. De ahí la conveniencia de atender las relaciones entre la educación, la sociedad y la cultura, mediadas por las TIC. Entre ellas existen múltiples nexos y una gran influencia mutua. Estas relaciones pueden motivar reflexiones desde la Filosofía de la Educación.

La focalización filosófica desde la educación, mediante ella y hacia ella, unida al hecho de calar la esencia del fenómeno y hacerlo en su máxima amplitud es lo que determina la condición filosófica del

estudio de las relaciones mencionadas, y, en específico, que sea algo propio de la Filosofía de la Educación.

La conjugación de esas acciones puede dar lugar a conclusiones de elevada generalización y de alto grado de abstracción, cualidades estas que es muy difícil, casi imposible, obtener de las ciencias de la educación debido al grado de concreción que les es consustancial. El nivel de abstracción y generalización puede que no sea bien recibido por los especialistas de las ciencias concretas, cuyas pretensiones, por lo general, son específicas, ligadas directamente a un objeto de estudio determinado. Los científicos pueden justipreciar la generalización y la abstracción y con ellas, el producto filosófico, solo cuando entienden que el valor del producto filosófico está en su magnitud, tanto de la universalidad, como de la profundidad.

La visión filosófica es ecuménica por esencia y, desde esta amplitud, por lo general, es integradora. Esta característica no hay por qué igualarla al holismo, donde el todo se observa como algo distinto a la suma de las partes que lo componen; tampoco es igual, ni similar, a la transdisciplinariedad, ni a la interdisciplinariedad; la primera es tanto diálogo de saberes como búsqueda de especialidades y hallazgo de aquello que es propio de tantas especialidades que no es de ninguna en particular, mientras que la segunda se encamina al estudio de lo que existe en las relaciones entre las disciplinas, que pueden ser próximas o lejanas entre sí. En la perspectiva que brinda la filosofía, aun cuando se establezcan delimitaciones hacia su interior, no hay exclusiones de componentes y aunque haya prioridades, en su medida, están presentes todos: lo ontológico, lo ético, lo estético, lo epistemológico, lo axiológico y cuantas áreas existen y lleguen a haber: de la educación, la política, el derecho, la cultura, el arte.

Desde la perspectiva de la filosofía de la educación las TIC son más que un sistema que implica lo tecnológico, lo comunicacional, lo informativo y lo educacional; porque este manejo de relaciones no se separa de la malla que conforman la sociedad y la cultura, donde, a su vez, está no solo lo sociocultural como una conjugación de ambas, sino también lo social y lo cultural, cada uno en su sentido más específico.

La educación tiene relaciones básicas con la sociedad y la cultura, forma parte indisoluble de ellas, por eso constituye un sistema sociocultural complejo y, por tal razón, además, no ha de verse única-

mente ligada a lo académico, a la escuela con sus diversos niveles. Si esta le ha brindado una atención especial y la ha convertido en tarea suya, esto no puede ser motivo para que los actores de la sociedad y la cultura se excluyan de ella.

Otra separación excluyente, que tiene lugar en el marco escolar y ha de quedar en el olvido, es entre la educación y la instrucción. Es casi imposible hablar de la primera desligada de la segunda, porque quien se propone educar instruye de una u otra forma; aunque no sucede igual cuando es a la inversa: no siempre quien se plantea instruir lo hace educando. Este tema han de ser más atendido, por varias especialidades, incluida la de referencia.

La Filosofía de la Educación no es lo mismo que la Ética, aunque en su centro de atención está el comportamiento y las normas morales, sociales; la primera va al quehacer teórico-práctico que tiene su núcleo de desarrollo en el ámbito académico, desde donde se ramifica por la sociedad y la cultura, las permea y abarca en su totalidad. Al centrarse en la escuela, los procesos sustantivos de la misma pasan a formar parte de su objeto de estudio, incluida la instrucción y con ella, el proceso enseñanza-aprendizaje; así, tiende de manera natural a conjugar la educación y la instrucción, cuya separación categórica tiene lugar solo en la abstracción teórica con fines epistemológicos específicos. Esta inclusión la inclina a integrar la teoría y la práctica.

Con esas características, que constituyen una fortaleza, la Filosofía de la Educación se focaliza en las TIC, que es en sí un hecho sociocultural y que está cada vez más ligado a la educación, porque penetra sus profundidades de modo creciente y se diseminan por ella con un afán desenfrenado de irrigación en todos los sentidos.

Las TIC han transformado la sociedad y la cultura y, como consecuencia, a la educación no le queda otro remedio que cambiar para responder a las nuevas características de ambas y, más aún, no basta con que se mueva en la dirección que marchan la sociedad y la cultura, ni que sea con la misma velocidad, antes bien, la educación debe ir más rápido y adelantarlas, no solo porque les proporciona los profesionales adecuados, sino el ser humano que exigen. La educación del siglo XXI tiene que ser diferente a las anteriores; ya esta afirmación es rotundamente incuestionable, y, desde todas posiciones se piensa así, porque distintas son también la sociedad y la cultura.

Desde la perspectiva de la Filosofía de la Educación son importantes los nexos que se tejen actualmente entre el ser humano y las TIC, no solo las transformaciones humanas resultantes de estas tecnologías, sino también otras relaciones, como el surgimiento y desarrollo de propósitos humanos, entre los que caben los objetivos consigo mismo, es decir, con respecto al futuro del ser humano y, por extensión, si se seguirá viendo necesaria la educación y qué entender por ella, cómo concebirla.

Es de interés, al mismo tiempo, la ruptura, continuidad y superación de la esencia de la educación con el empleo de las TIC y su correspondencia con las nuevas condiciones sociales y culturales e incluso con las del futuro próximo, es decir, el que ya está a la vista. De esta forma, constituye un problema de extrema importancia los matices que ha de tomar el humanismo en la educación mediada por las TIC, que al parecer, no se separarán, por lo menos a las luces actuales, sino que se compenetrarán mucho más y consolidarán una fusión que luego será imposible o muy difícil deshacer.

En cuanto a las ideas anteriores resultan oportunas algunas reflexiones de Rodríguez y Chávez (2020) como es el llamado que hacen a la humanización de los procesos formativos mediados por las TIC y que urge “reconocer al ser humano que está al otro lado de la pantalla y las necesidades del contexto al que pertenece” (p. 118). He aquí un significativo problema filosófico para la especialidad de referencia, como también lo son los cambios epistemológicos resultantes de la aplicación de las TIC y sus influencias en la educación y, entre un sinnúmero de asuntos diversos que pueden ser vistos desde su atalaya, están los principios filosóficos que han de conformarse para estar a tono con las nuevas características de la educación y sus exigencias.

Esa enormidad de temas, que puede incrementarse, o no, según las necesidades que la sociedad y la cultura tengan hacia la educación y, particularmente, de las imposiciones que le hagan las TIC, siempre serán visto mediante una u otra variante filosófica, como pueden ser, marxista, positivista, existencialista, entre otras.

Un elemento importante, que no ha de descuidarse, es que desde cualquiera de estas perspectivas puede estudiarse uno u otro asunto de la educación y el estudio será filosófico en dependencia de la conjugación de la penetración en la esencia del objeto y la visión universal que se despliegue en torno a él, que puede portar, en una determinada



dosis, el peso global de la filosofía, aun cuando la atención se concentre en un área específica, por ejemplo, el conocimiento en la educación o la ética en el mismo ámbito, como también puede suceder con lo estético, lo político, lo cultural o lo tecnológico. Las zonas de la filosofía cuando se concentran en la educación se tornan colindantes con otras especialidades centradas en el mismo objeto, como es, por ejemplo, la epistemología de la educación.

Los estudios de la Filosofía de la Educación, sin perder la amplitud consustancial, pueden concretarse; por ejemplo, pueden enmarcarse en una etapa histórica, en una región geográfica o en un nivel educacional, así como en las teorías, sobre todo en cuanto a sus bases filosóficas, que se despliegan en torno a la educación en las condiciones de las TIC.

## **El conectivismo pensado desde la Filosofía de la Educación**

De interés para los filósofos de la educación han de ser todas las teorías y elaboraciones teóricas de reciente difusión vinculadas al quehacer educativo y al universo filosófico en sentido general, aun cuando pueda ser dudosa y cuestionable la cualidad novedosa. La atención hacia ellas se debe a que en tales creaciones siempre es posible la existencia, aunque sea, de algún aspecto polémico, capaz de estimular reflexiones y escribir textos con ellas a fin de extender el debate y el desarrollo teórico. En estos tiempos, tan ligados a las tecnologías, sobre todo a las de información y comunicación, así como al conocimiento, es notoria la profusión de escritos acerca de este universo temático, entre los cuales están los dedicados a las elaboraciones teóricas conocidas como conectivismo.

El cuerpo teórico objeto de estudio está asociado a los nombres de dos autores canadienses nacidos en la década de 1950, George Siemens y Stephen Downes, ambos estudiosos del aprendizaje y las TIC. Independientemente de que se sea partidario u opositor de sus ideas, destacable de ellas es su relación con varias características esenciales de la sociedad humana contemporánea, entre las cuales figuran: la importancia del conocimiento; la circulación cada vez más veloz de un volumen creciente de información; el protagonismo de las TIC en la sociedad y la cultura de hoy.

El inicio del conectivismo se ubica en 2004, cuando Siemens (2007) publica el texto *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Numerosos asuntos de la educación o relacionados con ella, enmarcados en varios resultados del desarrollo de las TIC son objetos de atención de este trabajo. En una de sus primeras líneas afirma, que en los años finales del siglo XX y los del XXI que habían transcurrido hasta ese momento, la tecnología le había dado una nueva organización al estilo de vida, a la comunicación y al modo de aprender y que, por tanto: “Las necesidades de aprendizaje y las teorías que describen los principios y procesos de aprendizaje deben reflejar los ambientes sociales subyacentes” (p. 1).

La aseveración anterior constituye una idea básica de las elaboraciones teóricas que despliega en su escrito y, valga la reiteración, se desprende, de modo lógico, de los cambios sociales y culturales acaecidos desde finales del siglo XX, los cuales conducen inexorablemente a que se transforme la manera como los estudiantes aprenden y los objetivos que persiguen con ello, e incluso, a que haya cambios en el andamiaje académico y en todo lo educativo.

En ese mismo escrito, pero un poco más adelante, Siemens (2007) recalca la anterior posición de principio, pero esta vez se centra en el efecto de la tecnología sobre el ser humano y puntualiza que “está alterando (recableando) nuestros cerebros” (p. 2) y para insistir más asegura que “las herramientas que utilizamos definen y moldean nuestro pensamiento” (p. 2). O sea, no son utensilios comunes, incapaces de dejar huellas, por lo menos perdurables, antes bien, la tecnología de estos tiempos ha calado en el ser humano y ha alterado su mentalidad y toda su vida.

Siemens (2007) expone otras ideas que se corresponden con los tiempos que corren, la mayoría relacionada con el aprendizaje. Respecto a esta categoría es importante llamar la atención acerca de qué entiende por ella. La definición la expone de varias formas a lo largo del texto, pero la que muestra mayor concreción es la siguiente: “El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados” (p. 7) que “puede residir en dispositivos no humanos (p. 7). De la aseveración se desprende que lo básico de la misma no es la asimilación o la incorporación, sino la conexión. Es decir, hay aprendizaje mientras haya conexión.

En torno a esta última categoría, conexión, cabe señalar que puede entenderse como relación, nexo, vínculo, intercambio, donde es determinante la diversidad de criterios, porque “el aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones” (Siemens, 2007, p. 6). Pero hay algo más que el canadiense añade y puntualiza para evitar dudas: El aprendizaje es tal, solo cuando “el conocimiento que reside en una base de datos” (p. 7) está “conectado con las personas precisas en el contexto adecuado” (p. 7), por lo cual “ha dejado de ser una actividad interna e individual” (p. 9). No es objetable que se aprenda entre todos y con el concurso de todos, pero no está muy claro que sea una actividad externa, a no ser que reduzca a nada la conciencia del individuo; pero no es así, porque más arriba había dicho lo siguiente: “La organización y el individuo son organismos que aprenden. El aumento en el interés por la gestión del conocimiento muestra la necesidad de una teoría que trate de explicar el lazo entre el aprendizaje individual y organizacional” (p. 2) y apunta que ninguna de las teorías anteriores hacía “referencia al aprendizaje que ocurre por fuera de las personas” (p. 2) y, todo parece indicar que, para evitar confusiones o para que no queden dudas, señala que se refiere al “aprendizaje que es almacenado y manipulado por la tecnología” (p. 2). Que tengan aprendizaje las máquinas, los robots y similares, no significa que el aprendizaje haya dejado de ser una actividad interna, aunque actualmente, como él mismo apunta “a menudo se requiere acción sin aprendizaje personal” (p. 4) lo cual es para él “actuar a partir de la obtención de información externa a nuestro conocimiento primario” (p. 4). Al parecer, a este aspecto no le vendría mal una mayor solidez, que no la logra ni con la pregunta que sigue: “¿Qué ajustes deben realizarse a las teorías de aprendizaje cuando la tecnología realiza muchas de las operaciones cognitivas que antes eran llevadas a cabo por los aprendices (almacenamiento y recuperación de la información)?” (p. 4).

Respecto al ámbito de las instituciones educativas, que es en torno al cual gira la mayor parte de las reflexiones conectivistas, el aprendizaje es una categoría que se formó y se ha mantenido a lo largo del tiempo, en función del ser humano. Para atender este proceso en lo no humano sería conveniente crear una categoría o muchas, diferentes. Desde ningún punto de vista es adecuada la equiparación del ser humano con la obra creada por él.

La reflexión anterior no significa que no se reconozca el valor del llamado de atención que se conforma desde el conectivismo en cuanto a repensar el aprendizaje y atemperarlo a las condiciones actuales e incluso es de destacar, como lo hacen Vallejo Valdivieso *et al.* (2019), que se centra en conexiones especializadas para “encontrar, realizar, cultivar y mantener relaciones entre diferentes ideas, conceptos y campos del saber” (p. 526), aun cuando otros cuerpos teóricos le han dado importancia a estos aspectos, no con tanto énfasis. Con las conexiones se destaca la actividad cognoscitiva extraescolar y con ella, a su vez, el quehacer educativo en la diversidad de las direcciones que asume y puede tomar en el presente y el futuro. Significativo es la intención de integrar el aprendizaje formal y el informal, más que combinarlos o congeniarlos, aunque puede parecer que el segundo absorbe al primero.

El conectivismo hace pensar una vez más que el conocimiento también está fuera del ser humano, por ejemplo, en una base de datos o en una organización que puede ser una biblioteca, y se enfoca en la conexión especializada en información que permite aumentar el conocimiento de las personas; a su vez, hace pensar que el aprendizaje puede tener lugar en muchos tipos de ambientes y que estos tienen una importancia tal vez nunca tenida en cuenta en su justa medida. Pero conocimiento y aprendizaje son dos categorías diferentes, que hacen alusión a asuntos distintos y no han de ser confundidas, ni igualadas.

Otra idea significativa que presenta Siemens (2007) es la necesidad de que *el saber cómo* y *el saber qué* se complementen con el *saber dónde*, es decir, “dónde encontrar el conocimiento requerido” (p. 2). Esta complementación es valiosa. No ha de perderse de vista que a veces el dónde puede ser más meritorio y decisivo que el *qué* y el *cómo*. Esta afirmación no es un atentado contra la importancia de estos últimos, ni una sobrevaloración del lugar donde se puede adquirir conocimiento, solo se persigue destacar la dialéctica que ha de existir entre los tres. Claro que a la luz del conectivismo se le da gran atención al contexto, es decir, al lugar.

Es razonable pensar que Siemens percibió rápidamente cómo las redes y sus conexiones posibilitan la convergencia de diversos canales de intercambio, la descentralización de las acciones y la transformación de la toma de decisiones en un proceso compartido. Estas

posibilidades, aplicadas al ámbito educativo, permiten vislumbrar la creación de comunidades de aprendizaje que pueden constituir escenarios educativos innovadores, con un potencial aún por explorar. De igual modo, puede entenderse que esta reflexión lo conduce a pensar en la posibilidad de crear una nueva teoría del aprendizaje, con cuya denominación hace alusión directa a la importancia básica y esencial que le atribuye a las conexiones.

Según la bibliografía que se pudo consultar para el presente texto, hasta el momento, la definición más acabada de estas elaboraciones teóricas la brinda Stephen Downes (2022) cuando afirma que “el conectivismo es la tesis de que el conocimiento se distribuye a través de una red de conexiones, y por lo tanto que el aprendizaje consiste en la capacidad (habilidad) de construir y atravesar esas redes” [*connectivism is the thesis that knowledge is distributed across a network of connections, and therefore that learning consists of the ability to construct and traverse those networks*] (p. 59). De tal forma, la definición explayada en estas palabras es en sí la caracterización básica de sus ideas: el conocimiento existe distribuido en la red de conexiones y a ella está ligado el aprendizaje como capacidad no solo de andar las redes, sino también de crearlas. El propio Downes y en el mismo texto (2022), unos renglones después, advierte que su afirmación no es una metáfora, sino una realidad que ilustra de un modo que puede verse metafórico, pero que existe así, de esa manera. Todo ello se corresponde, como considera Badillo Bueno (2018), con su comprensión de aprendizaje como “proceso de crecimiento y desarrollo, en lugar de adquisición y creación” (p. 165).

Una característica del conectivismo, que sobresale, no solo desde la perspectiva de la Filosofía de la Educación, es que sus bases conceptuales responden a las demandas de la educación del siglo XXI, signadas por nuevas formas de comunicación basadas en sistemas telemáticos, ingentes volúmenes de información que se multiplican día a día, democratización de las TIC, procesos formativos a través de la Web, la ubicación del conocimiento en nodos interconectados. Estas características permiten el aumento de la comunicación, su velocidad y diversidad de vías para la realización. Todos estos hechos forman una malla de relaciones y cambios, que tiene nexos dialécticos con la transfiguración social propia de la sociedad del conocimiento y la globalización.

En los textos de Siemens (2007; 2010) está la intención de lograr que en el conectivismo se integren las teorías de aprendizaje anteriores, atemperadas a las características y exigencias sociales y culturales de estos tiempos. Tal propósito se sustenta en el entendimiento de que en el acto de conocer y en el aprendizaje, son importantes los estímulos y las respuestas a la manera conductista, las reglas, los programas y el procesamiento mental enfatizados por el cognitivismo, la edificación de ideas, conceptos, procedimientos que avanzan de modo diferenciado en las diversas etapas de la vida humana, de acuerdo con la importancia que cada cual le otorgue y que posea para cada quien y en estrecha relación con el marco sociocultural, de lo cual, junto con otros temas básicos y sustanciales, se habla a la luz del constructivismo.

Es importante señalar que, en relación con este tema, mientras Avendaño Porras (2021) enfatiza la confluencia, en este trabajo se propone pensar más bien en la integración de dichas teorías como objetivo del conectivismo. Esta integración debe lograrse en el contexto del mundo digital actual, especialmente considerando las redes digitales, la interconexión inherente a ellas y la colaboración que estas facilitan de manera accesible. En esta intención está presente el valor que se le reconoce al contexto, pero no pueden perderse de vista, ni menospreciarse sus especificidades, tampoco las del momento histórico, donde hay que tener presente la política, la economía y la creación teórica: filosófica, pedagógica, psicológica, entre otras relacionadas con el quehacer educativo.

En el conectivismo, las reflexiones acerca del aprendizaje rebasan, con creces, el marco académico históricamente reconocido, aunque, como aseguran Sánchez-Cabrero *et al.* (2019), es “continuidad respecto al conocimiento educativo existente, ya que los principios conectivistas no suponen una ruptura, sino un reenfoque” (p. 135). Pero esta afirmación no niega la novedad que contiene el conectivismo y que conduce a que estos mismos autores, Sánchez-Cabrero *et al.* (2019), aun cuando han estudiado una serie de teorías y elaboraciones teóricas del pasado y del presente, aseveren que es un “nuevo paradigma teórico de la educación” (p. 135), porque a la luz de estas elaboraciones teóricas lo que estructura el aprendizaje y funge como base para formas futuras del acto de aprender son las redes de conocimiento y los nodos que las componen.

Al decir de Prado-Rodríguez (2021), del conectivismo sobresalen cinco componentes: el conocimiento, la base de datos, el flujo de información, las personas conectadas y el contexto adecuado para procurar el aprendizaje. A su vez, hace notar dos características básicas suyas: el aprendizaje en red, cuya optimización exige la identificación crítica de las propiedades de las redes, y la educación abierta, con accesibilidad de recursos, aumento de opciones tecnológicas complejas, con un diálogo continuo entre modelos pedagógicos. A propósito de esta afirmación cabe preguntarse si la educación debe ser tan veloz como la vida y si tal apertura y dinamismo posibilitan la maduración de concepciones educativas.

Con el conectivismo se ha desplegado una visión afirmativa; mediante ella se le reconoce méritos, por ejemplo que sirve de base conceptual para los *Massive Online Open Course* y la creación de *Personal Learning Enviroment*, que es un estímulo para el desarrollo de la competencia digital, especialmente de los profesores y que ha hallado arraigo en el desarrollo de metodologías de enseñanza contemporánea, como es el modelo para el diseño del aprendizaje, denominado Fractal (Enríquez Vázquez, 2020).

Pera esa mirada no es la única, al mismo tiempo, se señalan aspectos negativos, como que no muestra madurez epistemológica, sobre todo porque no cumple los requisitos básicos para que sea considerado una teoría, entre ellos: precisión de los objetivos, claridad de los métodos y concreción de los valores, que no aporta una dimensión nueva sobre el aprendizaje, ni principios nuevos respecto al aprendizaje (Suárez-Guerrero *et al.*, 2022), que carece de un fundamento consolidado en la práctica y de una metodología de aplicación donde, además, puedan hallarse los requerimientos mínimos para su utilización y las precauciones para cuidar la salud humana, como apuntan López de la Cruz y Escobedo (2021) y, como aseveran Basurto Mendoza *et al.* (2021), el conectivismo “no es una teoría de la enseñanza, es una base teórica para comprender el aprendizaje” (p. 249) en la época cuando se fortalece el proceso de conexión de los estudiantes con las TIC y con la avalancha informativa de los tiempos que corren. La posición de negación o cuestionamiento de su condición de teoría científica es compartida por más de un estudioso (Islas Torres, 2021).

Si se centra la atención investigativa en la obra fundacional de Siemens (2007), se puede compartir el criterio de Bernal-Garzón (2020) en cuanto a que en el aprendizaje está “lo más álgido y más esquivo del conectivismo” (p. 398). Este criterio se apoya en que Siemens (2007) lo refiere como “un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes — que no están por completo bajo control del individuo” (p. 6), que “puede residir fuera de nosotros” (p. 6) y que “está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento” (p. 6). Según destaca el canadiense, el aprendizaje no es solo propiedad humana, también lo es de las máquinas, de la tecnología, de la parte tecnológica, no humana, de esa malla formada por las redes y los nodos, incluidos los nodos no humanos.

Además, tal y como enfatiza Bernal-Garzón (2020), del conectivismo es importante tener en cuenta lo siguiente: Primero, más que una teoría para el aprendizaje, es un marco de referencia para entender el aprendizaje en las circunstancias actuales y del futuro próximo; segundo, en el ámbito pedagógico, el modelo edificado con él como base teórica ha recibido varias denominaciones: aprendizaje ubicuo, invisible, situado, interactivo, digital, entre otros y, tercero, que las propuestas de aprendizaje sobre el conectivismo tienen en común la ubicuidad de las TIC y los efectos de estas características en la vida humana cotidiana y, sobre todo, en los diversos procesos educativos.

Las ideas en torno al aprendizaje han condicionado la existencia de criterios diversos y encontrados, en torno al conectivismo, sobre todo, en cuanto a su papel teórico respecto al aprendizaje en red, a como se relacionan con él la sociedad y la escuela, así como respecto a los cambios que tienen lugar en el aprendizaje en sí y con ello, en cuanto al rol de los docentes, los alumnos y la escuela en las circunstancias actuales.

Una afirmación de Simenes (2007) que merece una atención aparte es la siguiente: “El conectivismo es orientado por la comprensión de que las decisiones están basadas en principios que cambian rápidamente” (p. 6); esta aseveración se corresponde no solo con la rapidez de las TIC y de la circulación de la información, sino también con la propia sociedad posmoderna o líquida, metáfora con la cual Zygmunt Bauman (2003) alude no solo la fluidez y velocidad con las



cuales se vive en los tiempos que corren, sino también a la inestabilidad resultante de las características mencionadas, y que Siemens (2007) ve en una de sus manifestaciones: el cambio rápido de los principios. Pero esta afirmación precisa de una acotación y es que tal transformación sucede de ese modo no solo en el campo de la informática o de las TIC, sino en la totalidad de la sociedad, en la moral, la política, la economía.

Siemens (2007) expone una serie de principios del conectivo. De ellos solo se menciona a continuación el que está más relacionados con el presente trabajo: La actualización de la información y la selección de la misma. A él se atrae la atención porque ambas acciones las destaca como parte del proceso de aprendizaje. Ahora bien, es de enfatizar que para él “el aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados” (p. 7), así, lo concentra en la forma y no en el contenido. Atender esta posición básica del canadiense posibilita entender el porqué de la conclusión primera de su elaboración teórica, que es la siguiente afirmación: “La tubería es más importante que su contenido. Nuestra habilidad para aprender lo que necesitamos mañana es más importante que lo que sabemos hoy” (p. 9); de este modo, son más importantes los procedimientos, las vías, los métodos, que el contenido, que el conocimiento en sí mismo.

Siemens (2010) afirma que “el conocimiento y el aprendizaje se definen ahora por las conexiones” (p. 15) y estos tres aspectos: conocimiento, aprendizaje y conexión los liga esencialmente a las redes, por cuanto el conectivismo “supone la asunción de que el aprendizaje es esencialmente un proceso de creación de redes” (p. 16) y “el conocimiento resultante de este tipo de conexiones es conocimiento conectivo” (p. 16).

Los rasgos de las redes de conocimiento que menciona Siemens (2010) son: diversidad, autonomía, interactividad y apertura. No los caracteriza de una manera clara, porque lo que expone de ellos son preguntas; ahora bien, es de suponer que las interrogantes sugieren la esencia de cada caso, así, la diversidad se relaciona con la pregunta de si proporcionan el máximo espectro posible de puntos de vista; la autonomía queda vinculada a la voluntad, el conocimiento, los valores y las decisiones de quien usa las redes; la interactividad queda aún más imprecisa porque pregunta si “el conocimiento resultante es el producto de la interacción entre los miembros o es una (simple) suma de las perspectivas de los miembros” (p. 16), mientras que la apertura queda

enlazada a la posibilidad de que exista “algún mecanismo para que una determinada perspectiva se introduzca en el sistema, sea escuchada y permita que el resto interactúe con ella” (p. 16). A partir de estas características de las redes se puede subrayar la importancia social que tienen en la actualidad la diversidad y la apertura, no solo en el acto de aprender, sino también en los disímiles campos sociales: moral, estético, político, epistemológico, tanto en las relaciones sociales como en la vida individual de las personas.

La flexibilidad anterior no asombra cuando se sabe que Siemens (2010) asegura que “debemos negociar definiciones del conocimiento” (p. 16) porque “nuestras definiciones y acciones acerca del conocimiento son danzas o contextos” (p. 16) ya que “la mayor parte del proceso del conocimiento consiste en un juego de contextos” (p. 16) y que sostiene que “lograr una definición verdadera del conocimiento es inutilizarla para implementaciones diversas” (p. 17), a partir de la cual puede pensarse que su pretensión es consolidar un concepto falso de conocimiento que, de todos modos, desde su surgimiento sería inútil para cualquier tipo de implementación.

Los anteriores criterios de Siemens (2010) se entienden cuando se sabe que para él “cuanto más precisa es una definición, menos aplicable es a múltiples situaciones” (p. 17) y se puede compartir este criterio, porque una definición imprecisa, si esta palabra, imprecisa, se iguala a amplia, se puede aplicar a una mayor variedad de situaciones. La dialéctica entre precisión e imprecisión ha de observarse con mucha perspicacia.

Entre muchos otros asuntos, el conocimiento científico es un perenne esfuerzo por avanzar en la lucha entre la precisión y la imprecisión. El logro de la exactitud alcanzable en una etapa histórica, es un triunfo de incalculable valor. El quid del asunto radica en que la precisión devenga traba e impida el avance de la ciencia, y esto sucede cuando la consideran una verdad absoluta.

El conectivismo se enfoca en el aprendizaje complejo basado en la colaboración, interacción y las conexiones en las redes; entendiéndose la red como un conjunto de nodos interconectados. Estas redes se van formando según la necesidad de información requerida por los nodos integrantes que, a su vez, procesan información, la seleccionan, reorganizan y descartan cuando es necesario y la jerarquizan y alma-

cenan cuando procede; así se desarrollan interconexiones entre redes, que son superredes de conocimiento.

Para el conectivismo el conocimiento es una constelación de conexiones mediante una red tecnológica y social, tanto interna como externa, y el aprendizaje es la interconexión entre estos nodos; de tal modo, ambos se fundamentan en la diversidad de opiniones provenientes de los diferentes nodos conectados a la red, la cual debe promover la creación de más nodos y más interconexiones para que el conocimiento se incremente. Como señala Peña López (2022) en el conectivismo el aprendizaje es un proceso de establecimiento de conexiones entre datos aparentemente dispares, por lo cual “la capacidad de ver conexiones entre campos, ideas y conceptos es una habilidad central” (p. 38), pero no se refiere a relaciones que históricamente se han visto: económicas, políticas, amistosas, entre otras, sino a las puramente tecnológicas. Aparte de que con estas se puedan lograr disímiles nexos teóricos y prácticos, concebirlas como un absoluto es una limitación.

En correspondencia con el proceso antes expuesto es que Downes (2012) refiere las categorías conocimiento conectivo y conocimiento distribuido para aludir que el conocimiento no solo se genera o almacena en el ser humano, sino también en las redes, en las bases de datos, donde cambia y se actualiza, aunque sigue siendo el ser humano quien debe decidir y escoger qué conocimiento está actualizado y cuál está obsoleto.

No es suficiente dominar la tecnología para poder acceder a la información, sino saber trabajar con ella, algo que siempre ha sido necesario e importante. Hoy la humanidad no puede perder esta tarea. Así se puede entender por qué López de la Cruz y Escobedo (2021) destacan el hecho de discernir la información como capacidad que el ser humano debe poseer.

En cuanto al aprendizaje se han enfatizado acciones como saber acerca de algo, saber hacer, saber ser. Es decir, el aprendizaje conceptual, el procedimental y el actitudinal. En el conectivismo se habla de saber dónde y saber transformar. El primero refiere la búsqueda y hallazgo de la información y el segundo, su utilización.

Respecto a los creadores del conectivismo y sus defensores, López de la Cruz y Escobedo (2021) llaman la atención en cuanto a que hablan poco o casi nada del docente, “ya que en esta forma de apren-

dizaje, el actor principal es el participante individual que se integra a estas redes de conocimiento con una necesidad de aprendizaje basada en su inteligencia inicial para luego lograr la inteligencia colectiva” (p. 71), además, a la luz de estas ideas, son decisivos los entornos virtuales de aprendizaje y las guías e instrucciones digitales. Estas últimas son las que soportan, orientan y acompañan el proceso de aprendizaje.

En tal circunstancia no es descabellado preguntar por la labor del docente en la era digital, aunque no pocos estudiosos del tema, con mucho optimismo, hablan del papel de tutor y orientador; pero habrá que ver, quizá no tanto ahora, pero sí a la vuelta de unos cortos años, si los aprendices, tan relacionados con la tecnología, tendrán a bien recurrir a una persona para que les diga lo que ellos pueden llegar a saber con las tecnologías o para que les oriente lo que mediante ellas pueden llegar a hacer.

Cuando se estudia el conectivismo no se puede perder de vista que los seguidores de la tecnología, los cibernautas, adquieren autonomía en sus aprendizajes, que la información se transforma y evoluciona tenazmente y que está al alcance de quien posea un dispositivo electrónico. Tampoco se ha perdido de vista la desigualdad geopolítica y cultural en relación con las tecnologías en general, y en particular a las de información y comunicación.

Por otro lado, pero muy relacionado con lo anterior, no hay por qué confundir el conocimiento que posee una persona con el saber, entendido como área de acumulación, procesamiento y utilización de determinada información, la cual hoy crece exponencialmente; pero ello no significa que todas las personas tienen grandes riquezas cognitivas, aunque pueden ser grandes consumidoras de información y de muy variadas índoles.

La premisa del conectivismo, como señala Guerrero Salazar (2022), es que “las TIC están alterando nuestros cerebros” (p. 83), porque son herramientas interactivas que determinan la forma de gestión de la información, pero, sobre todo, porque hacen que el pensamiento sea más veloz y activo. Sobre esta base, es conveniente atender lo que señalan Cueva Delgado *et al.* (2020), y es que hace falta enseñar a los estudiantes a ser “productores de conocimiento” (p. 5).

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se requiere hoy debe ser activo, integrador y productivo. Esta afirmación se debe a las caracterís-

ticas actuales de la sociedad humana y a las futuras previsibles. Los estudiantes deben ser capaces no solo de gestionar sus conocimientos, sino también de llegar a ser creativos y capaces de atemperarlo al contexto social y cultural. Pero esto no significa que suceda como opinan Basurto Mendoza *et al.* (2021), que la memorización, la tiza y la conversación han de quedar atrás; si la humanidad es inteligente, no las elimina, antes bien, las conserva y, más aún, lleva su uso a peldaños superiores. Algo similar puede hallarse con los contenidos teóricos, particularmente con los conceptos; con ellos hay que ser cuidadoso y muy crítico.

En cuanto a la relación que establece el conectivismo con los conceptos, resulta conveniente tener en cuenta el llamado de atención de Sobrino Morrás (2011) de eliminar la inflación de conceptos abstractos, alejados del mundo real y de la práctica profesional; es inteligente hacerlos corresponder con las necesidades del momento histórico, no sobredimensionarlos, ni cargar a los estudiantes con teorías prescindibles, ni con categorías superfluas. Pero esta posición no puede llevarse al extremo y eliminar los contenidos teóricos aunque resulten tediosos. La eliminación de todo tipo de teorías en el proceso enseñanza-aprendizaje repercutiría negativamente en la formación como seres humanos de las futuras generaciones de profesionales, además de que implicaría la propia negación del conectivismo.

Las elaboraciones teóricas de Siemens y Downes inspiran la vida con las conexiones resultantes de la tecnología digital; aquí está su espíritu y máximo valor. El principio de que la red se crea con la interconexión de nodos, donde existe conocimiento, que está en continua circulación, hace pensar, tal y como opina Bernal-Garzón (2020), en las comunidades de aprendizaje; constituidas no solo por los individuos participantes, sino también por la información con la que cuentan. Los nodos pueden actuar sobre la red, en dependencia de su fuerza, la cual depende de la cantidad de individuos y de información que poseen. En el caso de que un nodo se quiera integrar a una red, ella puede hacerlo posible, y, si un nodo se aísla, igual puede conformar otra red. Aquí se evidencia la importancia que tiene la autoorganización en el conectivismo, que, al parecer, Siemens (2007) entiende como “formación espontánea de estructuras, patrones o comportamientos bien organizados, a partir de condiciones iniciales aleatorias” (p. 5), mientras que, según Bernal-Garzón (2020) para Downes esta categoría está ligada a

la posibilidad de entender, de llegar a saber, y a la conectividad en el cerebro, por lo que para el canadiense, el aprendizaje depende de los entornos de aprendizaje, que ahora están situados en red.

La valía del conectivismo puede hallarse desde varias perspectivas; en la docente sobresale, entre otros aspectos posibles, que aunque enfatiza la docencia en línea, muchas de sus ideas son compatibles con la modalidad presencial y ambas pueden complementarse; empodera a quien participe en el proceso de aprendizaje porque “le permite determinar los recursos que satisfacen sus necesidades de aprendizaje lo que puede generar una mayor disposición para aprender a aprender” (Avenida Porras, 2021, p. 58); incita al desarrollo del aprendizaje en forma colaborativa, así como al intercambio y la adquisición de conocimientos de cualquier parte en correspondencia con el contexto de quien aprende; abre las posibilidades a la inclusión y a que se eviten posiciones de dominación y que la educación se caracterice por la asequibilidad, la ausencia de discriminación, la aceptabilidad, la equidad y la adaptabilidad.

El conectivismo, aunque puede resultar polémico en muchos sentidos, es en sí, como afirma Cabero (2017), una perspectiva nueva desde donde puede verse el conocimiento en la era digital. Este enfoque en el “ambiente universitario, es relativamente nuevo y sus premisas desafían muchas de las estructuras ya definidas como canon dentro de la institucionalidad” (Oliveros-Castro y Núñez-Chaufleur, 2020, p. 52) y pone a pensar, aún más, en la presencia de las TIC en la educación en todos los niveles, sobre todo en el superior, su utilización, futuro y consecuencias, temas con cabida en la Filosofía de la Educación.

### **Las TIC en la educación superior y las perspectivas de su estudio desde la Filosofía de la Educación**

En la educación superior hay una inmensidad de asuntos filosóficos o que soportan miradas filosóficas, uno de ellos es el que será desarrollado en esta parte del texto: las perspectivas desde donde se apprehenden las TIC en este nivel educacional. La lectura de la bibliografía científica centrada en el estudio de las TIC en la educación superior muestra que prevalecen dos perspectivas desde donde se atiende este tema: la tecnológica y la pedagógico-educativa. Esta afirmación no ha de entenderse como una separación rígida y esquemática, pues

puede haber personas que conjuguen los dos puntos de vista; pero no es la posición que abunda (Varona-Domínguez, 2022a). Por otro lado, el orden en que han sido mencionadas las perspectivas no es único y obligatorio, es decir, puede ser a la inversa, lo cual depende de la formación básica de quien utiliza las TIC, del rol que desempeña, de las características y propósitos de la utilización, entre otros factores.

Cuando el tema de referencia se observa con la universalidad consustancial a la Filosofía de la Educación sale a relucir que la magnitud del mismo o, para decirlo más preciso, la complejidad que le es propia, exige que sea observado desde varias perspectivas, y mejor aún si se logra la integración de las mismas. Un criterio, en cierta medida, similar, tienen Gutiérrez Nava y Pérez Duno (2021) cuando enfatizan en la innovación con TIC la conveniencia de integrar diferentes visiones.

El contenido de este epígrafe fue objeto de estudio de un trabajo anterior (Varona, 2022b), pero, además de quererse insistir en él, en esta ocasión el sentido es un poco diferente y se incluyen algunas modificaciones, que fueron realizadas con el propósito de alcanzar mayor precisión. Aunque en la base del desarrollo de este tema está el espíritu integrador, es conveniente tener en cuenta las especificidades de cada una de las perspectivas; de ellas se analizan algunas a continuación.

## **Perspectiva tecnológica**

La primera mirada a las TIC en la labor docente-educativa universitaria se despliega desde esta perspectiva, condicionada por la exigencia que dimana de su utilización; lo primero es conocer las características básicas para aprovecharlas al máximo, entre ellas, la estructura, el modo de funcionamiento, las posibilidades que brinda, el alcance de su uso. En este caso se manifiesta de inmediato la necesidad de moldear la actitud hacia ellas y tener conocimientos y habilidades para utilizarlas, que, mayormente, están relacionados con el universo digital.

Aparejado a la situación precedente se conforma el objetivo de lograr que los alumnos, por sí solos, aumenten sus destrezas para usar las TIC en la asimilación de contenidos. En esta malla de propósitos y realizaciones, emerge la transversalidad del componente tecnológico y con ella, además de los mencionados beneficios y limitaciones, salen

a relucir las barreras existentes en el proceso docente-educativo para darle el empleo adecuado, ante todo, la cantidad y calidad de los recursos disponibles.

La condición primaria de este ángulo visual se observa en varios autores, aunque la opinión no siempre la expresan explícitamente, ni guardan entre sí la mayor similitud, entre ellos puede mencionarse a Domínguez (2016), Viñals y Cuenca (2016), Cela-Ranilla *et al.* (2017), Tapia (2018), Aguilar y Chamba (2019), Poveda-Pineda y Cifuentes-Medina (2020) y Ferrada-Bustamante *et al.* (2021). Todos ellos, cada uno con las especificidades de sus estudios y textos, le otorgan una importancia primaria a la tecnología en la más amplia acepción de la palabra y dentro de ella acentúan las de referencia.

En la bibliografía consultada para este trabajo pudo notarse que al observar las TIC desde la perspectiva tecnológica, sale a relucir con marcada rapidez, la necesidad de los docentes de recibir cursos de posgrado, sobre todo de informática, que les posibiliten el aumento de los conocimientos acerca de las mismas para aprovechar sus bondades en el quehacer docente-educativo, no solo prácticos, también teóricos y de estos, no únicamente categorías o conceptos, sino que de igual modo se les adentre en los estudios acerca de ella, dentro de los cuales están los filosóficos.

Con los conocimientos acerca de las TIC los profesores ganan, primero, confianza; esto significa, confiar en la tecnología y en sí mismo. Son dos aspectos que deben formar parte de la superación profesional del profesorado (Samperio y Barragán, 2018; Gozávez *et al.*, 2019). Cuando ambos se conjugan, se crea un espacio donde pueden llegar a establecer conexiones entre los conocimientos acerca de las TIC y la obtención del mayor beneficio posible de su utilización para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, para propiciar la utilización de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y más aún, para garantizar la alta calidad de tal faena, no basta dominarlas, ni tener seguridad en su uso; antes bien, hace falta una visión más específica de la labor en cuestión: la pedagógico-educativa. Ambas perspectivas deben articularse.



## Perspectiva pedagógico-educativa

Desde este ángulo visual la atención se centra no solo en el uso de las TIC, sino también en la optimización de su empleo en el ámbito docente-educativo. En este caso salen a relucir variantes que han recibido diferentes denominaciones, entre ellos: los objetos de aprendizaje y los recursos educativos abiertos, pero aquí caben todas las novedades que se emplee en este contexto (Bernate y Vargas, 2020), donde tiene importancia la delimitación de dos categorías: educación en tecnologías y educación con tecnologías (Peña y Otálora, 2018). Los seguidores de esta última pujan continuamente por hacerla prevalecer y así lograr que las TIC se subordinen a los fines pedagógico-educativos; los simpatizantes de la primera categoría no cejan, de una u otra forma, en su empeño de centrar la atención en las TIC, si no únicamente en ellas, sí sobre todo en ellas; este empeño se corresponde con el predominio de la perspectiva tecnológica.

Cuando el uso de las TIC en la educación superior se observa desde la perspectiva pedagógico-educativa sale a relucir que no basta con el dominio práctico de la TIC, porque no son en sí el objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje, a no ser que se trate de una especialidad centrada en ellas. Así aflora la finalidad de lograr un método pedagógico que permita su utilización óptima con fines docentes y educativos.

Desde esta perspectiva, a su vez, sobresalen las exigencias docentes y educativas que las TIC ponen ante los profesores del nivel superior, entre ellas, la tutoría de tesis de pregrado y posgrado, así como su aprovechamiento en aras de construir el conocimiento y que no sea una simple transmisión de este último (Santaella, 2018). Esta óptica permite que el profesor interiorice que no basta perseguir con las TIC la conversión de la docencia en una faena novedosa y amena, ni la transmisión de los conocimientos al estudiantado con menor esfuerzo y mayor rapidez, pues no se puede relegar a planos inferiores la pretensión de prepararlos para vivir en la sociedad, que a todas luces tendrá cada vez mayor presencia de las tecnologías, las cuales, según la tendencia de su desarrollo, serán digitales o tendrán las características novedosas que surjan después de ellas, como ruptura y superación o como continuación.

La perspectiva pedagógico-educativa favorece que los actores del proceso docente-educativo tomen conciencia del desafío de hallar la potencialidad educativa de las TIC y utilizarlas con este objetivo, pero, a la vez, desde ella pueden salir a flote otros asuntos del ámbito educacional, entre ellos, que la utilización de las TIC no justifica que se ignoren o releguen a planos inferiores, una serie de logros históricos de la humanidad vinculados a la labor magisterial, como la caligrafía, la ortografía, la redacción o las operaciones aritméticas básicas.

La mencionada perspectiva permite acentuar la atención de los docentes en las posibilidades que ofrecen las TIC para la activación del alumno y el logro de su protagonismo en su propio proceso de aprendizaje. Cuando se trata de la educación superior, propicia que los profesores atiendan de modo especial la conveniencia de aprovechar las diversas posibilidades que ofrecen las TIC para el proceso de formación de profesionales, sobre todo en cuanto al espíritu de autosuperación profesional continua y a lo largo de la vida. Esta es una exigencia de la sociedad y la cultura actuales. De aquí es necesario otro ángulo visual, que permita centrar la atención en dicha exigencia.

### **Perspectiva sociocultural**

Los logros que se pueden obtener con este ángulo visual están muy relacionados con el anterior, porque ambos tienen una gran connotación educativa. Este rasgo se debe, como es conocido, a que el quehacer propio de la educación tiene vínculos básicos con la sociedad y la cultura; pero cuando se centra la atención en estas, los docentes refuerzan su interés por las mismas y se favorece que tengan en cuenta sus características actuales y que profundicen en sus raíces y en las tendencias de su desarrollo. De este modo, se refuerza la incitación a focalizar la conjugación pasado-presente-futuro de la sociedad y la cultura.

Con esta mirada se propicia que los docentes, también los estudiantes, tomen conciencia de que tienen ante sí el estímulo de profundizar en las alteraciones sucedidas en la sociedad y la cultura desde mediados del siglo XX, sucesos de especial importancia para la educación superior en la actualidad, porque inciden directamente sobre ella.

Valga traer a colación un dato y es que los cambios socioculturales de la segunda mitad de la vigésima centuria provocaron, sobre todo

en la década de 1980, intensos debates teóricos acerca de la sociedad y la cultura de entonces, de cómo definirlas y cómo caracterizarlas (Aleman y García, 2018); de ellos emergieron una considerable profusión de definiciones de sociedad y la distinción conceptual entre sociedad moderna y postmoderna para referir el pasado y el presente; en ellos tomó fuerza el adjetivo posmoderno para nombrar la complejidad social resultante del desarrollo tecnológico y la globalización que ya tomaban grandes dimensiones.

En esos debates, directa o indirectamente, con mayor o menor fuerza, participaron muchos pensadores y estudiosos de las más diversas especialidades y procedencia; entre ellos sobresalen, por la solidez y el alcance de las reflexiones, los siguientes: el filósofo francés Jean-François Lyotard (1979) quien utiliza el término posmoderno para designar “el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, la literatura y las artes a partir del siglo XIX” (p. 9), el filósofo italiano Gianni Vattimo (1990) el cual caracteriza la nueva sociedad como de gran complejidad, ligada a la comunicación y con una “multiplicidad de racionalidades ‘locales’ —minorías étnicas, sexuales, religiosas, culturales o estéticas” (p.17) que hacen valer la diferencia y la individualidad y, entre otros más, el filósofo francés Lipovetsky (1986), quien, con valoraciones similares, destaca el individualismo.

Entre las características de la sociedad posmoderna están el uso extenso de la electrónica, la carencia de proyectos sociales movilizadores, la ausencia de sentidos totalizadores (Vásquez-Merino y Carpio-Arias, 2020), la desconfianza en sentido general, la mirada crítica al pasado (Barrero-Barrero y Baquero-Valdés, 2020) y la flexibilidad ante las normas (Puentes, 2022).

Al observar las TIC desde el ángulo sociocultural con la finalidad de utilizarlas en la educación superior salta a la vista que hoy la vida humana está enlazada indisolublemente a las tecnologías y que con ellas todos los seres humanos se han transformado en una u otra medida, ya sea por la facilidad de algunos servicios, como el envío y recepción de mensajes o por llevar a cualquier lugar los entretenimientos y la recreación.

Desde esta perspectiva, con la mirada dirigida a la repercusión que sobre la sociedad y la cultura han tenido las TIC, se puede entender

con mayor claridad y profundidad, que las características que lucen los estudiantes de los tiempos que corren se deben no solo a que se han transformado como estudiantes porque en el proceso docente-educativo se han incluido, con gran protagonismo, las TIC, sino, ante todo, a que dichas tecnologías han estado repercutiendo con intensidad en el ser humano, tanto en el plano individual como en el social y, de igual modo, en la malla compleja que forma la cultura.

El enfoque sociocultural facilita entender con más claridad el porqué de muchas de las características de las generaciones estudiantiles más nuevas, entre ellas: La facilidad que tienen para realizar más de una tarea simultáneamente; utilizan al mismo tiempo e indistintamente, los canales de comunicación a su alcance; prefieren “los formatos gráficos a los textuales, utilizan el acceso hipertextual en vez del lineal y funcionan mejor trabajando en red” (Díaz-Quñones y Valdés-Gómez, 2020, p. 5). Estas cualidades llevan a los docentes a moverse desde la posición profesoral tradicional, de larga data, hacia otra nueva, con roles diferentes: orientador, guía, mediador, con exposiciones verbales que han de ser concisas y encaminarse a la estimulación de la creatividad del estudiantado.

Desde esta perspectiva sale a relucir que como el acceso a la información crece como consecuencia del avance de las TIC, el perfil docente basado en la mera transmisión de contenidos deja de tener sentido. El rol del profesor ya no consiste en aportar información, sino en orientar a cada alumno su búsqueda y tratamiento, para que construya su propio conocimiento de modo activo y experimental. El docente no puede ser un controlador de sus estudiantes en el sentido estricto de la palabra; su función es coordinar, facilitar y mejorar el aprendizaje, apoyado en el dominio de las TIC que tienen los jóvenes, pero también en la falta de conocimientos y experiencia que los caracteriza y que puede atentar contra el desarrollo de cualidades humanas superiores; esto es, frenarlas o facilitar las opuestas.

Con la visión de referencia sale a flote una serie de aspectos, como el debilitamiento de la capacidad del individuo para impedir que lo invadan características extrañas a su modo de ser, que están a su alrededor; la libertad para elegir y consumir, devenida máxima aspiración del individuo y, entre otros rasgos más, la preferencia por sí mismo y, con ella, la indiferencia por lo social (Puentes, 2022). Estos

rasgos se han diseminado por todo el mundo gracias a la velocidad y ramificación que se ha logrado en la comunicación, y también, debido a los efectos de la globalización.

Desde esta perspectiva se puede captar, asimismo, que los estudiantes y profesores, como todos los seres humanos, están bajo la influencia directa de una considerable difusión y estimulación de mediocridad y superficialidad y, en correspondencia, la escasez de estímulos para razonar y relacionarse de modo crítico con el medio cultural. Este marco luce condiciones óptimas para la imposición de una cultura: la hegemónica y con ella la colonización cultural.

Al observar las TIC con esta óptica sobresalen los cambios que, como consecuencia de la influencia de las TIC, tienen lugar en las costumbres, el estilo de vida y el modo de pensar y actuar de las personas casi en su totalidad y no solo en las nuevas generaciones. Al mismo tiempo, sale a relucir la necesidad que tiene hoy la humanidad de transformar la educación para que se atempere a dichas transformaciones; hoy no puede desarrollarse la educación al estilo anterior, entre otras causas, porque el estudiantado rechaza, cada vez más, las maneras y procedimientos antiguos.

Respecto al estudio de las relaciones entre la educación superior y las tecnologías, específicamente las TIC, se pueden desplegar muchas ideas muy variadas, incluso opuestas entre sí y llegar a conclusiones disímiles, entre las cuales tienen cabida las prematuras, las infundadas, falsas, erradas, adelantadas; sin embargo, todas tienen un determinado valor, pues, por lo menos, invitan a los lectores a polemizar o a fortalecer o cambiar la posición teórica que defienden, donde sostienen su pensamiento y modo de actuar.

La sociedad y la cultura de estos tiempos, las tendencias de su desarrollo, y, junto a ellas, los cambios teóricos y prácticos en la educación superior, permiten notar, como se ha dicho más de una vez, que el papel del docente en la era digital está cambiando y que puede cambiar mucho más, porque se ablanda su intervención al cobrar protagonismo el aprendizaje y, con él, los estudiantes. De ellos se insiste, no pocas veces con euforia, que marchan hacia la toma del poder, porque podrán decidir el rumbo y características de su faena como aprendices. Bien visto este “logro” de la utilización de las TIC no es nada más y nada menos que el desplazamiento del rol del docente a planos inferior-

res al que ha tenido desde siglos, lo cual será un cambio fundamental y esencial en el escenario educativo.

Esa situación ha inquietado a más un estudioso. Entre ellos puede ubicarse a Romero Abrio y Hurtado Bermúdez (2017) quienes dan a entender su recelo ante a los cambios del rol de los profesores universitarios que suceden por las transformaciones en la educación, la sociedad y la cultura como consecuencias, ante todo, del empleo de las tecnologías, mayormente de las TIC. Entre sus inquietudes están que los profesores dejen de ser expertos conocedores de la materia que imparten, para convertirse en tutores y facilitadores de entornos de aprendizaje, con la función de motivar a los estudiantes a que aprendan y que lo hagan por sí solos. Estas preocupaciones no son infundadas ni inmaduras y merecen toda la atención posible. El embullo y el optimismo desmedido por las TIC no pueden provocar consecuencias irreversibles, por las que luego solo sean posibles lamentaciones. Estos autores muestran escepticismo, a su vez, ante el papel que se les otorga a los docentes a la luz del conectivismo, según el cual serán miembros, como los estudiantes, de la comunidad de aprendizaje, aunque han de llevar sobre sus hombros la tarea de guiar a los alumnos en la gestión de la información, en el trabajo colaborativo, en la maduración del espíritu crítico y en el desarrollo de sus capacidades para resolver los problemas de su entorno vital. Estos autores insisten que, según el conectivismo, el perfil del profesor se concentra en aprender a aprender igual que los estudiantes y enfatizan que “hace falta aún mucho recorrido para llegar a esta realidad en la educación, hace falta no solo formación del profesorado, sino un auténtico cambio en la mentalidad de las instituciones universitarias, así como en las administraciones” (p. 91) si es que se quiere que la educación del futuro sea exitosa, o sea, que los alumnos se gradúen bien preparados para poder salir airoso de los retos de la vida.

El posicionamiento en la perspectiva sociocultural permite ver, en una gama de matices mayor, la complejidad y las complicaciones que trae el uso de las TIC en la educación superior. La individualización que tiene lugar en la sociedad y la cultura condiciona la pujanza de los alumnos para que se atiendan mucho más sus singularidades y se les brinde una atención particularizada, pero, a su vez, abre el camino a la pluralidad y, con ella, a la descentralización, lo cual ha condicionado en gran

medida la pretensión de que los estudiantes devengan los verdaderos protagonistas de su aprendizaje. Pero esta misma perspectiva permite percibir que tal situación no puede entenderse como que los alumnos se convierten en barcos a la deriva.

La educación superior actual no puede ser ajena a las características del individuo de estos tiempos, pero no ha de estimular aquellas, que en vez de mejorarlo como ser humano y aumentarle su libertad, lo hunden en nuevos tipos de alienación y que, por ende, en vez de emanciparlo, lo limitan, aun cuando parezca todo lo contrario. Cuando se mira la educación superior a través del prisma sociocultural, se ve con mayor claridad que ante ella está el deber de atacar dos fenómenos que andan en unidad indisoluble: la pulverización de la sociedad y el individualismo extremo. La educación superior no ha de plegarse pasivamente a estos rasgos, si bien ha de considerarlos a la hora de concebir y llevar a efecto el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ante la educación superior pende, cargada de peligros, la tarea de atender la situación referida y de actuar mediante la formación de los profesionales, que exige que los profesores tengan conciencia de las características de los tiempos que corren, en las cuales también están los asuntos epistemológicos, relacionados básicamente con la educación superior y las modificaciones que han de realizarse en la misma, en sus objetivos, en su misión y funcionamiento.

El mal causa el surgimiento de lo que utiliza el bien para atacarlo y destruirlo. A la luz de la euforia por las TIC surge la idea del aprendizaje colaborativo, que ha de estar bajo la supervisión inteligente del profesor; esta es una vía para contrarrestar la pulverización y el individualismo que tienden a aplastar el carácter social del ser humano. La comunidad de aprendizaje con el empleo de las TIC ha de atenderse mucho más.

## **Perspectiva epistemológica**

Vale desde el principio puntualizar que la palabra que nombra este apartado proviene del griego episteme, con la cual se aludía un tipo de conocimiento, por tal razón, a este último está enlazada esencialmente. Este significado se ha mantenido al pasar el tiempo, aunque, como categoría filosófica o científica, en torno a ella se han desplegado muchas y muy variadas reflexiones, pero no debe perderse de vista en

ningún momento que su núcleo es el conocimiento. Por otro lado, pero en estrecha relación con la idea anterior, es oportuno precisar que el término epistemología se utiliza a partir de entender que denomina una “disciplina eminentemente teórica, que tiene como objeto analizar de forma integral el proceso del conocimiento humano desde el nivel empírico hasta el más abstracto” (Guadarrama, 2018, p. 16), recogidos en esta concepción los medios, métodos y vías de la cognición, así como las posibilidades y limitaciones. De este modo, la categoría no se limita a la ciencia y sus resultados, antes bien, mantiene la amplitud y apertura que ha acompañado al vocablo desde la Antigüedad.

La perspectiva en cuestión da a los profesores universitarios muchas posibilidades, entre ellas, atender con esmero las relaciones con los alumnos mediadas por el conocimiento y, en este caso específico, por las TIC y sus nexos con lo cognoscitivo. En la educación superior el conocimiento, sobre todo el científico, su desarrollo, transmisión y conservación, son aspectos de suma importancia, igualmente sucede con lo epistemológico.

Uno de los asuntos que sale a relucir cuando en la educación superior se observan las TIC desde esta perspectiva es que a lo largo de la historia, y hasta no hace tanto tiempo, el conocimiento científico se difundió y preservó en su mayoría en textos de soporte material y que hoy, aunque aún está vigente esa variante, se le ha sumado la modalidad digital. El protagonismo de esta última crece de modo exponencial porque en ella hay libros, revistas, periódicos igual que en la variante histórica, hoy conocida como soporte duro, pero a diferencia de este último, en el modo digital hay medios audiovisuales y redes sociales, así como un sinfín de comodidades, muy conocidas, y que por tanto no es necesario mencionarlas; no obstante, no resulta superfluo mencionar una de sus especificidades: la interactividad.

No caben dudas de la valía de los argumentos anteriores, pero, de todos modos, no ha de pasarse por alto la existencia de algo más que ha vuelto a las TIC muy valiosas para la educación superior y es que propician una gran transformación epistemológica, por varias razones, entre ellas, porque favorecen otro modo para acercarse al conocimiento, distinto, además de más amplio y variado. De estas características se hizo referencia más arriba, cuando se expusieron algunas reflexiones acerca del conectivismo.



La importancia de la visión epistemológica para la educación superior puede verse en diversos sentidos, uno de ellos es que hace que los profesores que van a utilizar las TIC tengan en cuenta el universo cognoscitivo; esta afirmación no significa que ubica a los docentes en lo concerniente al contenido que va a impartir; no es esto; es mucho más. Esta perspectiva conduce a tener en cuenta el conocimiento en su totalidad, esa gran creación humana que incluye no solo la ciencia y la tecnología y que porta la gama de sus beneficios para la humanidad. Ahora bien, el tamaño de la aprehensión depende de las aptitudes de cada cual: sapiencia, amplitud mental, alcance de la mirada.

Desde este ángulo pueden salir a relucir los estudios que se realizan en el marco de la epistemología. A la hora de utilizar las TIC en el quehacer docente-educativo universitario, los profesores pueden ponerse en contacto con teorías epistemológicas recientes, conclusiones novedosas y tareas de esta misma índole que aún están por efectuarse, así como con los cambios epistemológicos que se han realizado recientemente o que están teniendo lugar, y que, a su vez, le han abierto espacios a la formulación de problemas nuevos y a posiciones epistemológicas novedosas o que aunque ya tienen una existencia larga, de ellas todavía se puede reflexionar y polemizar, no solo en lo concerniente a las tecnologías, sino, por ejemplo, en cuanto al acercamiento entre las ciencias naturales y las sociales y entre el conocimiento científico y el no científico.

Entre los estudios epistemológicos contemporáneos está el pensamiento complejo, liderado por el filósofo francés Edgar Morin (1921), a la luz del cual, entre otros aspectos, se critica la visión lineal de la relación causa-efecto y como parte de esta crítica, se reconsidera el determinismo, la causalidad y el pronóstico, a su vez, se destaca la condición de impreciso del conocimiento y la relación incertidumbre-certidumbre. Morin (1999) apunta que “la conciencia del carácter incierto del acto cognitivo constituye la oportunidad para llegar a un conocimiento pertinente” (p. 43). Estos aspectos facilitan que al usar las TIC en la educación superior no se llegue a pretender con ellas el arribo a una conclusión terminante o a un conocimiento conclusivo, cerrado, supremo.

Uno de los aspectos más significativos del pensamiento complejo, aunque ciertamente no es privativo ni oriundo de él, es la promoción del diálogo entre los saberes, entre las disciplinas científicas,

que, al mismo tiempo, contribuye a eliminar la imagen de un mundo artificialmente parcelado y, a su vez, a integrar el saber. En estrechos nexos con estas posiciones, Morin (1999) condena que a partir de las ideas racionalistas fundamentadas en el pensamiento del filósofo francés René Descartes (1596-1650) se han separado al sujeto y al objeto, así como a las distintas esferas de la vida.

Sobre esa base, Morin (1999) apunta que cuando el conocimiento fragmentado tiene la supremacía “impide, a menudo, operar el vínculo entre las partes y las totalidades y, debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos” (p. 2). A esta afirmación, que puede fungir como un principio, es conveniente prestarle atención en el empleo de las TIC, y “aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo” (Morin, 1999, p. 2), así como aprender a “afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto” (p. 3).

Desde el pensamiento complejo se entiende que no hay conocimiento perfecto e inmutable; este principio debe enfatizarse mediante las TIC. En la sociedad actual, llámese posmoderna o se le dé otra denominación, abunda el cuestionamiento de todo y así ha de ser con la utilización de las TIC, con ellas debe haber un pensamiento crítico; este es una potencia para impedir la asimilación acrítica de lo que se difunde por las redes sociales. Además, como asegura el investigador Gordon (2021) en un futuro cercano “la educación superior se decantará por sistemas virtuales, interactivos, ubicuos y dinámicos” (p. 143), pero habrá que atenderla con diversos fines. La educación superior es cada vez más compleja y exige visiones complejas.

Otro asunto que emerge desde este ángulo visual son las creencias epistemológicas. Estas a veces son rémoras, algo parecido a lo que señalan Arancibia *et al.* (2020), que “existe una persistencia en metodologías obsoletas de enseñanza y evaluación, una falta de percepción de la importancia de innovar al respecto” (p. 90). Las creencias extemporáneas suelen ser dañinas y hay que demostrar su inconsistencia y los daños que de ella se derivan.

La utilización de las TIC en la educación superior no es un asunto fácil ni simple; no puede reducirse a saber utilizar sus mecanismos y aprovechar sus bondades; en la educación superior no basta con domi-

nar su uso, ni con ser capaces de usarlas como un instrumento o una herramienta más.

### **Perspectiva estética encaminada a la sensibilidad y el mejoramiento humano**

La denominación de esta perspectiva porta una explicación, porque no se trata sencillamente de ubicarse en la estética y desde ella mirar la utilización de las TIC en la educación superior; no se trata tampoco de entender la estética igualada al arte y la literatura o limitada a ellos, ni de restringirla a la relación belleza-verdad. El quid del asunto está en observarla con una óptica filosófica y entenderla similar a como la utilizó el filósofo alemán Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762), quien primero usó el vocablo griego *aisthēsis* para nombrar la especialidad filosófica dedicada a la belleza, pero, sobre todo, al conocimiento sensorial capaz de aprehender lo bello y que se expresa en el arte (Bayer, 1990). Con el vocablo *aisthēsis*, aunque de modo indirecto, Baumgarten aludía, a su vez, la sensibilidad.

Con ese interés puede observarse la tecnología desde el ángulo de la estética. No se trata de tener en cuenta solo los juegos de colores, los adornos o la distribución u organización del contenido de modo elegante, sea en textos, diapositivas, gráficos, esquemas, audiovisuales, ni el refinamiento en la exposición de las ideas, lo cual incluye la coherencia en el lenguaje y la expresión correcta, aspectos estos que caben perfectamente en el ámbito de la belleza, a la cual se asocia la estética. De lo que se trata es, además, de despertar la sensibilidad para mejorar al ser humano.

La estética es una categoría difícil de entender. La dificultad que puede provocar se debe, ante todo, a que con ella se hace alusión a varios temas; desde el punto de vista filosófico suele relacionarse con la percepción de la belleza y con ello, con el placer que se obtiene, el cual se denomina placer estético; pero también suele asociarse al arte, incluso para más de un estudioso es la especialidad que, además de tratar la belleza, constituye la teoría filosófica del arte y no falta quien simplemente la iguale a la teoría del arte, aunque en tales reflexiones no prescinda de lo filosófico. En estrecha relación con esto último, la categoría se usa también para referir a un autor o un movimiento ar-

tístico, específicamente a los elementos estilísticos y temáticos que los caracterizan. En casos más específicos se asocia a la moda o a una especialidad médica y en el sentido coloquial, por lo general, es simplemente un sinónimo de belleza.

En el presente trabajo, que es filosófico, la estética se concibe con amplitud; no se desentiende del arte, ni de la belleza, pero no se limita a ninguno de los dos; no ha de olvidarse que ambos forman parte de una malla compleja formada por la fealdad, lo sublime, lo cómico, lo grotesco.

La estética es la especialidad filosófica que se dedica, en un sentido amplio, al estudio de la sensibilidad, y en un plano más específico, al estudio de la sensibilidad estética, ubicada en la malla nucleada por la belleza. Concebida de ese modo, es una herramienta de inestimable valor en el quehacer encaminado al mejoramiento humano

Esta especialidad ha de pensarse en la valía de la sensibilidad para impulsar a las personas a arribar a niveles superiores de su existencia como seres humanos y en las posibilidades que hay para llegar a ser más sensibles, desde la malla centrada en la belleza.

En la sociedad actual se han agigantado los nexos que constituyen la estética, porque se le da gran importancia a la belleza, pero en la misma medida se profundiza el abismo entre ella y la fealdad, además, las personas responden a los múltiples mensajes estéticos, sobre todo en el comercio y la política, pero por otro lado hay indiferencia, específicamente a todo aquello que no forma parte de los intereses individuales de cada persona. En tal circunstancia, hay sensibilidad y no hay. Esta ruptura demuestra, a su vez, la necesidad de reforzar la conjugación afectividad-razón.

El espíritu integrador en cuanto a la razón y la afectividad, sobre todo los sentimientos, se observa en la categoría razón poética, de la filósofa española María Zambrano (1904-1991), quien busca un nuevo saber, que sea fecundo y que solo puede brotar del amor; así “será todo lo que el saber tiene que ser: apaciguamiento y afán, satisfacción, confianza y comunicación efectiva de una verdad que nos haga de nuevo comunes, participantes; iguales y hermanos. Solo así el mundo será de nuevo habitable” (1939, p. 15).

Zambrano (1939) aspira a que el nuevo saber sea “poético, filosófico e histórico” (p. 21), nuevo en su esencia, con raíces y ramas pro-

piensas a la reconciliación. Considera innecesarias las divisiones en las cuales se mueve la humanidad, muchas de ellas artificiales e impuestas. Zambrano (1959) no quiere la razón despegada de la vida, que ha recorrido durante siglos un mundo de abstracciones y quiere que el poeta sienta la filosofía como última perspectiva de su poesía, así como que el filósofo no renuncie a la belleza.

Asegura Zambrano (1939) que el razonamiento poético “ni escinde la realidad, ni se escinde el hombre, ni se escinde la sociedad en minorías de selección y masa desamparada” (p. 74). Pero con este propósito quiere algo más y es la complementación de esas dos facultades humanas, porque “en oposición a la razón, la sensibilidad no es excluyente, se extiende por todas las cosas y no conoce límite en su conocimiento” (1939, p. 171).

Las ideas anteriores recuerdan una afirmación de Friedrich von Schiller (1759-1805): “Educar la facultad sensible es la más perentoria necesidad de nuestra época, no tan solo porque es un medio de dar eficacia en la vida a los progresos del saber, sino también porque coadyuva a la mejora del propio conocimiento” (s/f, p. 43). Hoy urge pensar en la conjugación dialéctica razón-sensibilidad y actuar en correspondencia, pero es preciso acentuar la importancia de la sensibilidad, sin descuidar la razón.

Ahora bien, es necesario determinar qué entender por la categoría sensibilidad. Con ella ha de pensarse no solo en la facultad que poseen los seres vivos de responder a los estímulos con los órganos del sentido, sino también y sobre todo, de tener afectividad: sentimientos, emociones y pasiones, y expresarlos en plenitud, máxime con la finalidad de avanzar rumbo al mejoramiento humano y con él, contra todo tipo de alienación o enajenación, términos generalmente usados como sinónimos, que refieren todo cuanto obstruye, limita o distorsiona el desarrollo pleno humano, su individualidad y creatividad, donde están contemplados los tabúes y prejuicios, así como la opresión humana en cualquiera de sus modalidades.

En el plano teórico con frecuencia la estética se concibe como los nexos belleza-fealdad y la malla de relaciones que se desarrollan con y sobre ellos; pero en la modalidad que se trata en este texto, un componente de primer orden es la sensibilidad, en sentido general y, sobre todo, aquella que se despliega en la malla de nexos antes mencionada.

Hoy la sensibilidad interesa de un modo especial, porque en medio del millar de problemas de varios tipos que tiene la humanidad, en los últimos tiempos se ha ido incrementado otro: la indiferencia. Ha interesado a más de un estudioso como Cruz *et al.* (2017), Vigil (2019), Nieto y Somuano (2020) y ha sido atendida desde diversas perspectivas, pero hace falta darle mayor atención e incrementar las acciones contra su intensificación y expansión, lo cual significa, a su vez, mover las fibras sensibles de la humanidad. Esta faena es de suma complejidad y, por ello, exige la integración de las capacidades humanas y, sobre todo, mucho énfasis.

Tal faena no se pretende realizar únicamente para incentivar y ampliar la sensibilidad como capacidad humana y con vista a aumentar y diversificar el disfrute, sino como una vía que puede contribuir a que el ser humano sea mucho más humano. Si hoy, como se ha sostenido a lo largo de este texto, todo lo concerniente a la humanidad está vinculado, de uno u otro modo, a las tecnologías, mucho más a las digitales, el mejoramiento humano y la desalienación no pueden desentenderse de ellas, tampoco la sensibilidad.

Pero hay que pensar que la tecnología puede ser un instrumento contrario al ser humano. El filósofo francés contemporáneo E. Sadim (2019) advierte en cuanto a que no faltan las pretensiones de despojar al ser humano de sus prerrogativas para entregárselas “a sistemas más aptos (...) para ordenar perfectamente el mundo y garantizarle una vida libre de sus imperfecciones” (p. 148).

Si la pretensión anterior se entiende directamente, puede verse en ella solo la intención de propiciarle comodidades al ser humano, pero detrás hay una consecuencia que no ha de menospreciarse y es que se le resta protagonismo al ser humano y no se atiende, en la justa medida, la desalienación estrechamente vinculada al mejoramiento humano. Esta inquietud puede agravarse si al mismo tiempo se tiene en cuenta el llamado de Pizarro (2021) respecto a los ataques de la tecnología al razonamiento y las emociones.

El mejoramiento humano es de gran complejidad y lo es, más que por otra causa, porque tiene nexos básicos y esenciales con las condiciones histórico-sociales concretas y con las especificidades y particularidades de los individuos. No basta el mejoramiento social, ni el individual; ambos han de marchar unidos y, más que esto, han de estar conjugados

constantemente. Al mismo tiempo, el mejoramiento humano no es solo un asunto ético, ni es algo que compete exclusivamente a la religión, la ideología o la política, sino a todos juntos. El ser humano que se desea tener en el futuro, que se forma hoy, es una totalidad donde todo es importante, máxime los individuos.

El propósito de actuar sobre el ser humano es complejo, es decir, está formado por múltiples relaciones, las cuales, a su vez, se complementan de un modo indetenible; lograrlo, de hecho, exige acciones mancomunadas: políticas, económicas, jurídicas, éticas, educativas; estas últimas son imprescindibles.

Y no basta lo espiritual, aunque es indispensable, porque ineludible es, de igual modo, lo material: si no solo de pan vive el ser humano, sin el pan no puede vivir. La alimentación, la vivienda, el trabajo, la recreación y el solaz también son de inestimable valor en el mejoramiento humano. Pero si la malla que forman todas estas áreas de la vida tiene una valía inconmensurable, dentro de ella sobresale la educación por su importancia en todos los planos, no siempre bien reconocida, ni tenida en cuenta en la justa medida, ni aun cuando se ensalza en los discursos, muchas veces lanzados mediante las TIC.

La sociedad no anda bien si la educación no anda bien. En la base de la sociedad están las relaciones materiales, pero están permeadas, como un flujo transversal subcutáneo, por la educación. No se trata de las instituciones educacionales y su papel de incuestionable valor, sino de la educación de los seres humanos, esa que muestran en el comportamiento cotidiano, en las relaciones interpersonales manifiestas en todo su quehacer, las labores de producción y servicios, en la recreación, en la convivencia.

Valga insistir una vez más que hoy en la faena educacional, en todos sus niveles, la tecnología está presente como nunca antes, y la colmará dentro de un tiempo, quizá más rápido de lo imaginado, hasta tal grado que sea inconcebible sin ella. Este hecho tiene mayor fuerza en el nivel superior, donde se fortalecen, diversifican y expanden las relaciones entre ambas, sobre todo con las TIC. Esta circunstancia no se puede soslayar si lo que se quiere es mejorar al ser humano.

Hoy un Gobierno inteligente es el que prioriza la educación y con ella, a los educadores y las instituciones educacionales. Aunque no es menos cierto que el nivel superior exige una atención especial, en el

sentido de esmerada. A todas luces, estos no son los tiempos cuando el nivel cultural de un pueblo se medía por la cantidad de teatros que poseía; actualmente el patrón medidor es la universidad y su efecto en la sociedad, pero de este dato no se puede sustraer el propósito de avanzar en el mejoramiento humano y mantener la lucha contra la alienación; objetivos que andan enyuntados y así deben seguir en su andar, que ha de ser eterno.

Muy lamentable sería si algún día se dejara de pensar en el mejoramiento humano y la desalienación. Estos propósitos son los que fundamentan, sostienen e irrigan la perspectiva estética de la que se está haciendo referencia en este texto. Lo que se pretende es que en el empleo de las TIC en la educación superior se enfatice lo estético, pero, valga insistir, no solo en el sentido estricto de los valores que se pueden formar a partir de las relaciones entre la belleza y la fealdad, sino también y sobre todo, de la sensibilidad que se puede lograr desde estos nexos y con ellos: Sensibilidad para con el ser humano, para con la obra humana y para con la naturaleza. Valga aclarar que este orden no se debe a una jerarquización de la importancia, sino a que no se pueden mencionar las tres al mismo tiempo.

La perspectiva estética encauzada al mejoramiento humano en el uso de las TIC en la educación superior consiste no solo enseñar con amor mediante la utilización de los entornos virtuales, como enfatizan Maldonado-Torres *et al.* (2018), propósito laudable por su nobleza, sino, además, tener en cuenta la afectividad en la utilización de las TIC para encaminar el proceso enseñanza-aprendizaje al mejoramiento humano. Este empeño es difícil, entre otras causas, por el grado de abstracción que contiene, capaz de desviarlo o de hacerlo irrealizable.

En el nivel supremo educacional, el mejoramiento humano está matizado, ante todo, porque se ha de desplegar con jóvenes y adultos, muchos de los cuales piensan y actúan en correspondencia con determinados principios, normas, costumbres, hábitos, valores establecidos, muchas veces consolidados, pero esto no significa que hayan devenido seres humanos exentos de asimilar cambios y mucho menos que hayan arribado a la perfección y por consiguiente se hayan convertido en seres imperfectibles; todo lo contrario, el mejoramiento humano es viable a lo largo de la vida de todas las personas; siempre es posible en una u otra



medida, y nunca deja de tener resultados favorables, aun cuando no se llegue al nivel y la calidad deseados.

En la obra de mejoramiento humano son importantes todos los factores: biológicos, socioculturales, económicos, políticos, así como la actividad práctica encaminada a su realización, pero al mismo tiempo es muy importante la sensibilidad, tanto de quien realiza la obra de mejoramiento humano, como de quien es objeto de ella. En esta trama de relaciones las TIC pueden jugar un papel de inestimable valía por el sitio tan trascendental que tienen en la sociedad actual. Para encaminar su uso en la educación superior con la finalidad de actuar sobre la sensibilidad de las personas, como se ha dicho más arriba, una vía, al alcance de todos los docentes, es atenderlas desde la perspectiva de la estética encaminada al mejoramiento humano; no es solo posicionarse en la estética, sino ubicarse en la sensibilidad para enfilirlas al cumplimiento de este objetivo, que es perpetuo.

La tecnología no puede valer más que el ser humano, ni puede devenir racero medidor de sus cualidades y capacidades. A este nivel denigrante no se ha de llegar jamás. Nunca ha de perderse de vista la posibilidad de caer en este error. Diferente es que la tecnología se valore en función de los humanos, de su mejoramiento como ser.

Despertar el calor humano es muy importante en estos tiempos, cuando se observa la tendencia a que se incremente la indiferencia, cuya manifestación se hace notoria respecto a todo aquello que no está en el marco de los intereses y prioridades de cada persona. Así sale a relucir que hoy no abunda la pasión por el mejoramiento humano, antes bien, la indiferencia hacia tal empeño. Esta situación ha de considerarse al utilizar las TIC, sobre todo en la educación superior, en la formación y superación de los profesionales, muy importantes en la sociedad de hoy y del mañana, por lo menos, del cercano.

En la educación superior hay que reforzar la sensibilidad y no es que no se hace, es que los tiempos que corren exigen de una intensificación de la afectividad. No es que los profesores motiven a sus estudiantes a que sueñen en las clases o en la realización de las tareas, sino a que aviven sus sentimientos, liberen sus emociones y desemboquen sus pasiones. Esta faena en el quehacer del nivel educacional supremo de hoy está ligada a la tecnología, particularmente a las TIC, y así parece que va a ser en lo adelante.

Toca las fibras sensibles también quien estimula la imaginación de alguien. Las letras secas solo producen aridez en el espíritu de quien las lee; significativas son la carga sentimental del autor de un texto y la poesía que vuelca en sus ideas al exponerlas.

Desde esta perspectiva el profesor puede reforzar su intención de despertar sensibilidad con el empleo de las TIC, pero para lograrla, él mismo tiene que ser sensible y romper tabúes, como la frialdad propia de la concepción positivista del conocimiento científico, y llevar a las TIC su ciencia o su arte con los sentimientos que despierta en él, con las emociones que lo alteran y con las pasiones que lo impulsan a estudiar más, a saber más, a ser un profesional con una preparación cada vez mayor, pero también con toda esa fuerza que lo hacen sentir la situación sociocultural en la cual vive y eliminar aquello que ha devenido freno al desarrollo u obstáculo al mejoramiento humano y que se ha tornado, de hecho, en una fuerza alienante.

Con sensibilidad, el profesor puede abrir camino hacia los aspectos más delicados de los estudiantes, empleando las TIC en la educación superior como herramienta para fomentar su sensibilidad. Esto tiene el propósito de encaminarlos hacia el mejoramiento humano, mientras se eliminan las fuerzas alienantes que, aunque siempre presentes, se transforman dependiendo de las condiciones sociales y culturales específicas.

Las tecnologías, y en una mayor medida las TIC, constituyen parte del objeto de estudio de la Filosofía de la Educación, y lo son por los nexos que tienen con la educación y por los que mediante ella tienen con la sociedad, desde donde se erige una infinidad de motivaciones para reflexionar y explayar elaboraciones filosóficas. El despliegue de estas tiene asegurada la permanencia porque, entre otros aspectos, el quehacer educativo, sobre todo sus propósitos y tareas, está en continuo enriquecimiento al estar ligado, en esencia, al ser humano, con los cambios permanentes que le acompañan porque es parte de una sociedad y una cultura, nunca estáticas. Esta malla de relaciones atraerá en todo momento la atención y perspicacia de los filósofos de la educación, quienes llegan a obtener más y mejores logros con la conjugación de la razón y la afectividad. La integración de todas las cualidades humanas es una vía óptima para avanzar con pasos continuos hacia

niveles más elevados del mejoramiento humano: propósito básico de la Filosofía de la Educación.

## Conclusiones

En la apertura entre los saberes, propia de los tiempos que corren, existe su contrario dialéctico: el cuidado de los especialistas por su especialidad, el fortalecimiento de su sentido de pertenencia y el cierre de las fronteras de la misma. Así sucede con la filosofía, tanto en su integridad como saber específico que es, como en las especialidades que la forman, entre ellas, la Filosofía de la Educación, que es un componente inseparable suyo.

La filosofía no es una ciencia, es un saber específico, que puede tener carácter científico, como sucede con otros saberes. La Filosofía de la Educación, que es parte inalienable de la filosofía, tampoco es una ciencia y no tiene que estar ubicada en el sistema de las Ciencias de la Educación como componente suyo. Esta condición no priva que desde ella se estudien los problemas educacionales concretos, ni que desde estos se desplieguen reflexiones filosóficas. Estas últimas pueden ser esclarecedoras y sugerir e invitar a pensar para tomar decisiones, pero no por obligación tienen que orientar el quehacer de ninguna ciencia, incluidas, claro está, las de la educación, y mucho menos tienen que regir su desarrollo.

El toque específico e inigualable de lo filosófico está en la perspectiva ecuménica para aprehender la esencia más universal e irreducible. Esta característica esencial está presente en cada uno de los componentes de este saber denominado filosofía y no es infranqueable a los otros saberes: la ciencia, el arte, la religión; pero cuando desde ellos se penetra en la esencia de algo y se hace del modo mencionado, quien lo hace, traspasa las fronteras de su saber y entra en el universo de la filosofía, siempre tentador para las grandes luces. Aquí está el porqué de su condición sempiterna.

El problema filosófico está en la ausencia presente en la presencia, en lo muerto que está en lo vivo y viceversa, en lo que se creía conseguido y no lo está, en la brecha entre lo dicho y hecho y lo que falta decir y hacer: en los nexos entre el ser y el deber ser. El problema filosófico está en la vida, en la sociedad y la cultura humanas, con

toda su obra creadora y los frutos de las mismas y en el pensamiento; pero también en la propia filosofía; ella tiene sus propios problemas, que son, de hecho, filosóficos. De tal suerte, las TIC son un problema filosófico y no solo en lo concerniente a su esencia, sino también en cuanto a sus pasos y consecuencias para el presente y el futuro.

La condición de problema filosófico de las TIC no se puede reducir al hecho de definirla mediante la penetración en su esencia; la filosofía no se limita a ofrecer definiciones y sería un reduccionismo epistemológico dedicarla solo a ello. Hay otros asuntos, también importantes, a los cuales se le brinda atención o ha de brindársele, incluso, en mayor medida, con la mirada filosófica, como la relación entre lo real y lo virtual y los cambios operados en el conocimiento gracias a su utilización, por solo citar dos ejemplos.

La percepción de las TIC desde el ángulo de la Filosofía de la Educación muestra que no solo son un sistema tecnológico de lo comunicacional y lo informativo vinculado a lo educacional, sino que tienen conexiones básicas y esenciales con la sociedad y la cultura. Las TIC, la sociedad, la cultura y la educación forman un universo de gran complejidad, una característica que se intensifica con su integración. Aunque esta interconexión apunta hacia la conformación de un todo integrado y visible, en la práctica aún se percibe de manera fragmentada y no en la magnitud deseada.

Los estudios que se realicen desde la Filosofía de la Educación, con la amplitud consustancial, pueden concretarse. Etapas históricas, regiones geográficas, niveles educacionales, teorías y reflexiones de diversas índoles centradas en el quehacer educacional pueden ser marcos específicos para las reflexiones de esta especialidad filosófica, incluidas las conformadas en torno a los nexos entre la educación y las tecnologías digitales, sobre todo en lo que respecta a sus bases filosóficas.

Son valiosas para la Filosofía de la Educación todas las teorías que se conforman en torno al quehacer educacional, independientemente de que surjan y desarrollen en el marco de una ciencia específica. Así resulta importante el conectivismo, que es polémico en muchos sentidos, pero constituye una perspectiva epistemológica nueva, diferente, que se corresponde con la era digital. Desde la Filosofía de la Educación su importancia puede hallarse en más de un sentido, que pueden ser compatibles con la visión que se despliega desde otras especialidades,

como que aunque enfatiza la docencia en línea, muchas de sus ideas son posibles con la modalidad presencial y ambas pueden complementarse; empodera a quien participe en el proceso de aprendizaje, incluidos los estudiantes, porque pueden determinar los recursos adecuados para satisfacer sus exigencias de aprendizaje. Pero lo que resulta más valioso es la incitación al aprendizaje colaborativo, que posibilita la inclusión y la igualdad de condiciones con la cual, a su vez, se impide la existencia de posiciones de dominación y discriminación y se abre a la asequibilidad, la aceptabilidad, la equidad y la adaptabilidad. El conectivismo es fruto de la sociedad pulverizada, donde predomina el individuo con su libertad, sin embargo el aprendizaje colaborativo que enarbola, es una especie de antídoto al excesivo individualismo.

La educación superior es una fuente de increíble riqueza para las reflexiones de la Filosofía de la Educación. Uno de los asuntos que pueden salir mediante la óptica de esta especialidad es la perspectiva desde donde se observa la utilización de las TIC en dicho nivel educacional. Para lograr un empleo óptimo de las mismas lo recomendable es no limitarse a las perspectivas más socorridas: la tecnológica y la pedagógico-educativa, sino recurrir, de igual modo, a otras más, que apuntalan la complejidad consustancial al hecho aparentemente simple de usar dichas tecnologías en el proceso docente-educativo universitario; entre ellas están las perspectivas siguientes: La sociocultural, que conduce a reforzar los vínculos de las TIC con la sociedad y la cultura; la epistemológica, la cual propicia a los profesores universitarios una serie de posibilidades, entre ellas, atender con esmero las relaciones con los alumnos mediadas por el conocimiento, específicamente por las TIC y sus nexos con lo cognoscitivo, y la perspectiva estética encaminada a la sensibilidad y el mejoramiento humano, que consiste no solo en enseñar con amor mediante la utilización de los entornos virtuales, sino, además, en tener en cuenta la afectividad en la utilización de las TIC en la educación superior para encaminar el proceso enseñanza-aprendizaje a la lucha contra todo tipo de alienación y por el mejoramiento humano.

Uno de los desafíos básicos de la Filosofía de la Educación, en todos los niveles educacionales, es que los seres humanos tomen conciencia de la necesidad de utilizar las TIC no solo como un medio de enseñanza y aprendizaje, sino también y sobre todo, dadas las posibi-

lidades que tienen y que abren, con la finalidad de avanzar en el mejoramiento humano. Este es un gran problema de la Filosofía de la Educación.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar Gordón, F. y Chamba, A. P. (2019). Reflexiones sobre la filosofía de la tecnología en los procesos educativos. *Revista Conrado*, 15(70), 109-119. <https://bit.ly/4fCd90>
- Aguilar Gordón, F. R. (2020a). Contribuciones de la filosofía para la consolidación de la filosofía de la educación. *Revista Conrado*, 16(74), 99-111 <https://bit.ly/3YYChVQ>
- Aguilar Gordón, F. R. (2020ba). *Filosofía de la innovación e innovación en la filosofía*. En Floralba del Rocío Aguilar Gordón (coord.), *Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa* (pp. 21-62). Tomo 1. Ediciones Abya-Yala, Universidad Politécnica Salesiana.
- Alemán, P. F. y García, A. (2018). La conceptualización de la sociedad actual: aportaciones y limitaciones. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (24), 15-26, <http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i24.380>
- Amilburu, María G. (2014). Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, (258), 231-247. <https://bit.ly/3UHXfZ>
- Arancibia, M. L., Cabero, J. y Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación Universitaria*, 13(3), 89-100 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089>
- Avendaño Porras, V. del C. (2021). *Una mirada desde el pensamiento complejo a la apropiación de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento en la docencia superior*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Bárcena, F. (2013). Filosofía de la educación: un aprendizaje. *Educação & Realidade*, 38(3), 703-730. <https://bit.ly/4fyRp1i>
- Bárcena Orbe, F. (2021). En la casa del deseo. Prefacio a una filosofía de la educación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 181-190 <https://dx.doi.org/24310/mgnmar.v2i1.11555>
- Bárcenas, R. (2002). Contexto de descubrimiento y contexto de justificación: un problema filosófico en la investigación científica. *Acta Universitaria*, 12(2), 48-57 <https://bit.ly/48HXAOW>

- Barrero-Barrero, D. y Baquero-Valdés, F. (2020). Objetivos de Desarrollo Sostenible: un contrato social posmoderno para la justicia, el desarrollo y la seguridad. *Revista Científica General José María Córdova*, 18(29), 113-137, <https://bit.ly/3YY3JCY>
- Basurto Mendoza, S. T., Moreira Cedeño, J. A., Velásquez Espinales, A. N. y Rodríguez Gámez, M. (2021). El conectivismo como teoría innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 234-252, <https://bit.ly/4hDLsIM>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bayer, R. (1990). *Historia de la estética*. Edición Revolucionaria.
- Bernal-Garzón, E. (2020). Aportes a la consolidación del conectivismo como enfoque pedagógico para el desarrollo de procesos de aprendizaje. *Revista Innova Educación*, 2(3), 394-412. <https://doi.org/10.35622/jrie.2020.03.002>
- Bernate, J. y Vargas, J. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 141-154 <https://bit.ly/3O4oiao>
- Blanco, C. (2015). *Grandes problemas filosóficos*. Editorial Síntesis.
- Bolaños Vivas, R. F. (2020). Progreso científico: innovación e investigación tecno-científica desde Evandro Agazzi y la epistemología contemporánea. En Floralba del Rocío Aguilar Gordón (coord.), *Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa* (pp. 91-124). Tomo 1 Filosofía de la innovación. Ediciones Abya-Yala, Universidad Politécnica Salesiana.
- Cabero, J. (2017). La formación en la era digital: ambientes enriquecidos por la tecnología. *Revista Gestión de la Innovación en Educación Superior*, 2(1), 34-53 <https://bit.ly/3NYxYTR>
- Camacho Ramírez, W. M., Vera Castro, Y. K. y Méndez Palomeque, E. D. (2018). TIC: ¿Para qué? Funciones de las tecnologías de la información. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 2(3), 680-693. <https://bit.ly/4hI06Z0>
- Carbajal-Amaya, R. (2020). La Universidad del futuro y la Revolución 4.0. Hacia una Universidad innovadora. Análisis prospectivo. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 11(2), 15-26. <https://bit.ly/4fjCw3d>
- Cárdenas-Velásquez, A. J. y Bracho-Paz, D. C. (2020). El Tecnoestrés: Una consecuencia de la inclusión de las TIC en el trabajo. *CIENCIAMATRIA Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 6(1), edición especial, 295-314. <https://bit.ly/3Azzwkg>

- Carmona Sánchez, L. A. (2022). En contexto para una filosofía de la educación y una educación filosófica en América Latina. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(126). <https://doi.org/10.15332/25005375.7603>
- Cela-Ranilla, J. M., Esteve, V., Esteve, F., González, J. y Gisbert, M. (2017). El docente en la sociedad digital: una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 403-422. <https://bit.ly/48Esdo7>
- Chávez Rodríguez, J. (1997). *Filosofía de la educación*. ICCP.
- Chávez, J., Fundora, R. y Pérez, L. (2011). *Filosofía de la Educación para maestros*. Sello Editor Educación Cubana.
- Cobo Romani, J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *ZER. Revista de Estudios de Comunicación*, 14(27), 295-318, <https://bit.ly/3YGqcmP>
- Collado Ruano, J. (2020). Filosofía de la innovación educativa y desarrollo de competencias digitales con las TIC. En Floralba Aguilar Gordón (coord.), *Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa* (pp. 15-48). Tomo II. Innovación educativa. Ediciones Abya-Yala, Universidad Politécnica Salesiana.
- Cruz Pérez, M. A., Pozo Vinuesa, M. A., Aushay Yupangui, H. R. y Arias Parra, A. D. (2019). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *e-Ciencias de la Información*, 9(1), 2-15 <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>
- Cruz, J., Pérez, A., Torralba, A. y Bonilla, B. (2017). Puebla, México, “Ciudad Patrimonio de la Humanidad”. Percepción ciudadana. *International Journal of Scientific Management and Tourism*, 3(2), 273-298. <https://bit.ly/4flTHl0>
- Cueva Delgado, J. L., García Chávez, A. y Martínez Mooina, O. A. (2020). La influencia del conectivismo para el uso de las TIC en el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), 54-67. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.1975>
- Daros, W. R. (2010). Problemas en torno a la filosofía de la educación. *Sapientia*, 66, 54-80, <https://bit.ly/3UDAwuj>
- Domínguez, Y. (2016). La utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en el aprendizaje universitario. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 158-163. <https://rus.ucf.edu.cu>



- Downes, S. (2012). *Una introducción al conocimiento conectivo*. Traducción Diego E. Leal Fonseca. <https://bit.ly/4f9XKk9>
- Downes, S. (2022). Connectivism. *Asian Journal of Distance Education*, 17(1), 58-87. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6173510>
- Enríquez Vázquez, L. (2020). Fractal: un modelo para el diseño del aprendizaje para el conectivismo y el aprendizaje rizomático. En Oscar Rafael Boude Figueredo y Erika Jaillier (comps.), *Innovación educativa en Iberoamérica: estudio de casos de investigación* (pp. 131-152). Editorial Universidad Pontificia Bolivariana <http://doi.org/10.18566/978-958-764-796-9>
- Fernández, V. Cillán, E. y González, S. (2020) Las TIC: ideas clave para saber diferenciar la información del conocimiento en el ámbito educativo. En Pablo Rivera-Vargas y Carles Lindin (eds.), *Tecnologías digitales para transformar la sociedad* (pp. 92-99). Liberlibro.
- Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D. y Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (6), 144-168 <https://bit.ly/4eobeax>
- Filosofía de la Educación* (2008). Edición de Guillermo Hoyos Vázquez. Editorial Trotta, Madrid.
- García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Narcea Ediciones.
- García-Granero, M. (2020). La raza como problema filosófico en los escritos de Nietzsche. *Revista Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 37(1), 73-84 <https://dx.doi.org/10.5209/ashf.62425>
- García-Parra, M., Verger Gelabert, S. y Negre Bennasar, F. (2023). Ética en proyectos con Tecnología Educativa dentro de una red de Aprendizaje-Servicio. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (83), 55-71. <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.83.2727>
- Gil Cantero, F. (2003). La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana. *Revista Española de Pedagogía*, (224), 115-130. <https://bit.ly/4eo5Bt2>
- Gil Cantero, F. y Reyero, D. (2014). La prioridad de la filosofía de la educación sobre las disciplinas empíricas en la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, (258), 263-280. <https://bit.ly/4eIX6Pe>
- Gómez, A. S., Ospina, J. F. y Micolta, A. F. (2019). Hacia una explicación naturalizada del problema filosófico de las otras mentes. *Revista Guillermo de Ockham*, 17(2), 61-70. <https://doi.org/10.21500/22563202.4269>
- Gonzálvez Maciá, C. y Fernández-Sogorb, A. (2019). Aprendizaje colaborativo y ámbitos en los que se aplican los recursos tecnológicos en-

- tre estudiantes universitarios, pp. 1164-1173 En Rosabel Roig-Vila (ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*. Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Gordon, R. D. (2021). Entornos virtuales de educación universitaria en Panamá. Avances y deficiencias de la informática educativa enfrentando el reto de la pandemia. *Visión Antataura*, 5(2), 132-146. <https://bit.ly/3O0KuSU>
- Gozálvez, V., Masanet, M. J., Jorda, Á., Gómez, H. y Bernal, C. (2019). Relación entre formación universitaria y competencia mediática del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1113-1126 <https://dx.doi.org/10.5209/rced.60188>
- Guadarrama, P. (2018) ¿Para qué sirve la epistemología a un investigador y a un profesor? Magisterio Editorial.
- Guerrero Salazar, C. V. (2022). Limitaciones del conectivismo en el Ecuador: necesidades urgentes para la calidad. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, 22(33), 80-89 <https://bit.ly/3ZnAYzM>
- Gutiérrez Nava, M. del C. y Pérez Duno, Y. R. (2021). Epistemología de la innovación en TIC desde la visión del método de Morin. *Revista RBBA - Revista Binacional Brasil Argentina: diálogo entre las ciencias*. <https://bit.ly/4hCUOy9>
- Henríquez Muñoz, E. A. (2020). Tecnología de la información y comunicación como eje emergente del proceso de aprendizaje en la educación. En Floralba Aguilar Gordón (coord.), *Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa* (pp. 109-134). Tomo III. Innovación tecnológica en la educación. Ediciones Abya-Yala, Universidad Politécnica Salesiana.
- Hermann Acosta, A. (2020). Pensamiento colectivo y conectado: el uso de la tecnología digital en la educación de la sociedad red. En Floralba Aguilar Gordón (coord.), *Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa* (pp. 49-78). Tomo III. Innovación tecnológica en la educación. Ediciones Abya-Yala, Universidad Politécnica Salesiana.
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Herrera Reyes, R. (2022). Habermas, la filosofía de la tecnología y el siglo XXI. *Revista Laguna*, 50, 167-182 <https://doi.org/10.25145/j.laguna.2022.50.08>
- Islas Torres, C. (2021). Conectivismo y neuroeducación: transdisciplinas para la formación en la era digital. *Ciencia Ergo-sum*, 28(1). <http://doi.org/10.30878/ces.v28n1a11>
- Levy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

- Levy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. Anthropos Editorial
- López de la Cruz, E. y Escobedo, F. (2021). El conectivismo, el nuevo paradigma del aprendizaje. *Desafíos*, 12(1), 67-73 <https://bit.ly/48J9uHY>
- Lipovetsky, G. (1986) *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.
- Lyotard, J. F. (1964). ¿Por qué filosofar? Edición electrónica de Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl)
- Lyotard, J. F. (2000). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Ediciones Cátedra.
- Maldonado Serrano, J. F. (2020). La filosofía frente a la tecnología computacional digital o la invención de la digitalidad. *Revista Filosofía UIS*, 19(1), 11-20 <https://bit.ly/4fp1NsX>
- Maldonado-Torres, S., Araujo, V. y Rondón, O. (2018). Enseñar como un “acto de amor” con métodos de enseñanza-aprendizaje no tradicionales en los entornos virtuales. *Educare*, 22(3), 1-12. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.18>
- Martínez Llantada, M. (2003). Naturaleza y principios de la filosofía de la educación. Una reflexión. En A. Blanco Pérez (coord.), *Filosofía de la educación*. Selección de lecturas. La Habana, Pueblo y Educación.
- Meza, M. (2015). ¿Cómo podemos comprender la filosofía de la educación? *Educfoco, Juiz de Fora*, 20(1), 39-54. <https://bit.ly/4elF3c2>
- Mitcham, C. (1986). ¿Qué es la filosofía de la tecnología? *Ciencia y Sociedad*, 11(3), 244-263. <https://bit.ly/3YVYe7P>
- Moreno Pestaña, J. L. (2018) Sobre la democracia antigua como problema filosófico en Foucault, Castoriadis y Rancière. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, (51), 139-156. <http://dx.doi.org/10.5209/ASEM.61647>
- Morin, E. (1982). *Ciencia con conciencia*. Anthropos.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Mujica Johnson, F. N. (2022). Filosofía de la educación y subjetividad. Una perspectiva ecléctica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2, 1-14. <https://bit.ly/3wZlfdj>
- Nava Bedolla, J. (2016). La posibilidad del conocimiento; un problema filosófico sin solución definitiva. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12), 1-23 <https://bit.ly/3CluOaj>

- Nieto, F. y Somuano, F. (2020). Participar o no participar: análisis tipológico de la participación ciudadana de los mexicanos. *Revista de Ciencia Política*, 40(1), 49-72 <http://dx.doi.org/10.4067>
- Oliveros-Castro, S. y Núñez-Chaufleur, C. (2020). Posibilidades educativas de la realidad virtual y la realidad combinada: una mirada desde el conectivismo y la bibliotecología. *Revista Saberes Educativos*, (5), 46-62 <https://bit.ly/4emIDm7>
- Ortega y Gasset, J. (1964). *Obras Completas*. Revista de Occidente.
- Osorio Valencia, A. (2006). *Filosofía, filosofía de la educación y didáctica de la filosofía*. Editorial Universidad de Caldas.
- Osorio, C. (2010). Una distinción filosófica entre técnica y tecnología. *Praxis Pedagógica*, 10(11), 16-23 <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.10.11.2010.16-23>
- Pacheco González, M. C. y Pupo Pupo, R. (2017). *José Martí, la educación como formación humana*. Centro de Estudios Martianos.
- Paitan Compi, E., Aguirre, M. E., Naccha, C., Sigüeñas, C. y Melgar, L. A. (2021). Importancia de la filosofía de la educación en el siglo XXI. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica Alpha Centauri*, 2(2), 44-57. <https://doi.org/10.47422/ac.v2i2.34>
- Peña, F. y Otálora, N. (2018). Educación y tecnología: problemas y relaciones. *Pedagogía y Saberes*, 48, 59-70. <https://bit.ly/3YXant2>
- Peña López, D. M. (2022). Pro y limitaciones del conectivismo de acuerdo con el sistema de gestión educativa en el Ecuador. *Ciencia y Educación*, 3(11), 33-45 <https://bit.ly/3CmrDiM>
- Peters, R. (2001). Prólogo. En Moore, T., *Introducción a la Filosofía de la Educación*. Trillas.
- Pizarro Contreras, R. (2021). La filosofía de la técnica de Éric Sadin: la técnica como un régimen numérico de verdad. *Argumentos de Razón Técnica*, 24, 116-141 <http://doi.org/10.12795/Argumentos/2021.i24.05>
- Poveda-Pineda, D. y Cifuentes-Medina, J. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. *Formación Universitaria*, 13(6), 95-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600095>
- Prado-Rodríguez, A. B. (2021). Conectivismo y diseño instruccional: ecología de aprendizajes para la universidad del siglo XXI en México. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 4-20 <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9349>
- Priscal, R. (2021). La subversión tecnológica de la vida cotidiana. Un análisis desde el pensamiento complejo de Morin. *Ciencia Latina. Revista*

- Científica Multidisciplinar*, 5(1), 436-458, [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i1.242](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.242)
- Puentes, J. C. (2022). Lo posmoderno, una clarificación conceptual. *Revista Humanidades*, 12(2), 1-23 <https://doi.org/10.15517/h.v12i2.51303>
- Quintana, J. M. (1982). Concepto de Filosofía de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, (7), 65-73. <https://bit.ly/3O79h7L>
- Ramírez, M. T. (1996). Muchas culturas: sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural. *Ideas y Valores*, 45(102), 74-93. <https://bit.ly/3ApB946>
- Ramírez Castañeda, L. A. y Sepúlveda López, J.J. (2018). Brecha digital e inclusión digital: fenómenos socio-tecnológicos. *Revista EIA*, 15(30), 89-97. <https://doi.org/10.24050/reia.v15i30.1152>
- Rodríguez Ortiz, A. M. y Chávez Cibrián, E. I. (2020). Cibernética educativa, actores y contextos en los sistemas de educación superior a distancia. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 28(1), 117-137. <https://bit.ly/40FvHVl>
- Sabbatini, M. (2008). Consideraciones teóricas acerca de lo “virtual” y lo “real” en las nuevas tecnologías de información y comunicación: implicaciones para la folkcomunicación. *Razón y Palabra*, (60), 1-15. <https://bit.ly/3AojCf>
- Sadim, E. (2019). La inteligencia artificial: el superyó del siglo XXI. *Nueva Sociedad*, (279). 141-148. [www.nuso.org](http://www.nuso.org)
- Sánchez Duarte, E. (2008). Las tecnologías de información y comunicación (TIC) desde una perspectiva social. *Revista Electrónica Educare*, 12(número extraordinario), 155-162. <https://bit.ly/3ClPeQu>
- Sánchez-Cabrero, R., Costa-Román, O., Mañoso-Pacheco, L., Novillo-López, M. y Pericacho-Gómez, F. (2019). Orígenes del conectivismo como nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital. *Educación y Humanismo*, 21(36). 121-142. <http://dx10.17081/eduhum.21.36.3265>
- Santaella, S. (2018). El docente universitario como promotor de la educación mediada por las tecnologías de Información y comunicación libre. *In Crescendo*, 9(3), 399-415. <https://bit.ly/3YIgeB5>
- Santillán, A. y Delgado, A. (2023). Valor de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en museos. *Turismo y Sociedad*, 32, 389-413. <https://doi.org/10.18601/01207555.n32.16>
- Schiller, F. (s/f). *Educación artística*. Editorial Tor.
- Siemens, G. (2007). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Traducido por Diego E. Leal Fonseca. <https://bit.ly/3YZ5UGy>

- Siemens, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Traducción de Emilio Quintana, David Vidal, Lola Torres y Victoria A. Castrillejo. Licencia Creative Commons <https://bit.ly/3UJJ0A6>
- Sloterdijk, P. (2003). El hombre operable. Notas sobre el estado ético de la tecnología génica. *Revista Laguna*, (14), 9-22. <https://bit.ly/3ABKaaf>
- Suárez-Guerrero, C., San Martín Alonso, Á. y Limaymanta, C. H. (2022). Estado y diseminación del conectivismo. Análisis bibliométrico. *Education in the Knowledge Society*, (22), 1-17. <https://doi.org/10.14201/eks.28212/e28212>
- Sobrino Morrás, Á. (2011). Proceso de enseñanza-aprendizaje y web 2.0: valoración del conectivismo como teoría de aprendizaje post-construccionista. *Estudios sobre Educación*, 20, 117-140 <https://bit.ly/40BxKcT>
- Tapia, H. G. (2018). Actitud hacia las TIC y hacia su integración didáctica en la formación inicial docente. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34437>
- Touriñán López, J. M., (2020). Importancia de la filosofía de la educación en Pedagogía. *Revista Boletín REDIPE*, 9(12), 28-58. <https://bit.ly/4hEbfda>
- Vallejo Valdivieso, P. A., Zambrano Pincay, G., Vallejo Pilligua, P. Y. y Bravo Cedeño, G. M. (2019). Importancia del Conectivismo en la inclusión para mejorar la Calidad Educativa ante la tecnología moderna. *KOINONIA*, 4(8), 522-543 <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v4i8.297>
- Varona-Domínguez, F. (2022a). Ambigüedad en la categoría tecnología educativa. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, (33), 247-275, <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.09>
- Varona-Domínguez, F. (2022b). Perspectivas en la utilización de las tecnologías de información y comunicación en la educación superior. *Visión Antataura*, 6(2), 170-184. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/antataura/article/view/3391/2895>
- Vásconez-Merino, G. y Carpio-Arias, F. (2020). La estética posmoderna en el cine: una aproximación teórica. *Kairós. Revista de Ciencias Económicas, Jurídicas y Administrativas*, 3(5), 52-61. <https://bit.ly/4ffxWDa>
- Vattimo, G. (1990). Posmodernidad: ¿una sociedad transparente? En G. Vattimo y otros, *En torno a la posmodernidad*. Anthropos.
- Vigil, J. M. (2019). Para enfrentar la catástrofe climática que viene, una nueva visión y una nueva espiritualidad. *Caminos. Revista Cubana de Pensamiento Socioteológico*, (91-92), 2-19.

- Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114 <https://bit.ly/4fzklfly>
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea, S. A. de Ediciones.
- Zambrano, M. (1939). *Pensamiento y poesía en la vida española*. Fondo de Cultura Económica.
- Zambrano, M. (1959). *La España de Galdós*. Taurus Ediciones.





## CAPÍTULO II

# **Contribuciones de la filosofía de la educación para la formación pedagógica**

---

José Manuel Touriñán López  
Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España  
[josemanuel.tourinan@usc.es](mailto:josemanuel.tourinan@usc.es)  
<http://orcid.org/0000-0002-7553-4483>

### **Introducción**

En otro trabajo hemos defendido que la Pedagogía y Filosofía son dos disciplinas con autonomía funcional y ambas forman parte de la carrera de Pedagogía. Para poder distinguir y valorar ambas disciplinas, hay que entender cada una de ellas (Touriñán, 2020a, pp. 25-58).

En el modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, se asume que, en una gran parte de su historia y evolución, el conocimiento de la educación se correspondía con el uso preponderante de la filosofía como fuente generadora del conocimiento de la educación. A esa etapa denominada de la filosofía, por la preponderancia de este tipo de estudios, le sucedió la etapa denominada de la ciencia de la educación y luego vino la etapa de las ciencias de la educación (Touriñán, 1987a). Por el carácter histórico de este modelo de evolución del conocimiento se acepta y se puede comprender que el hecho de que unas disciplinas nazcan juntas no implica que deban seguir juntas o que no avancen por separado y se consoliden como

disciplinas con autonomía funcional, a medida que su conocimiento se va haciendo más específico y su rigor probatorio más singular y particular. El modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación tiene errores conceptuales y hoy se sabe, dado el carácter abierto de la metodología de investigación y la dinámica propia de las revoluciones científicas, que el origen troncal común y la relación subsidiaria e interdisciplinar entre disciplinas no niega su autonomía funcional. Por eso, aunque comparten origen común, se puede aceptar que el desarrollo administrativo y epistemológico de las cátedras de filosofía y pedagogía ha seguido caminos singulares diferenciados (Tourinán, 2014).

El conocimiento de la educación crece. Del mismo modo que un organismo vivo se autorregula y transforma a efectos de obtener una mejor adaptación a las circunstancias, y el conocimiento de su crecimiento es el conocimiento de ese dinamismo orgánico, el modo de conocimiento de la educación crece. Es una organización que, una vez configurada con respecto a su objeto de conocimiento —la educación—, produce un determinado tipo de respuestas (conocimientos acerca de la educación). Puede perfeccionarse el modo de obtener respuestas sin variar el supuesto de conocimiento del que se parte (crecimiento simple); este es el modo típico de crecimiento dentro de cada concepción y permite desarrollar subetapas de crecimiento. Pero, además, puede perfeccionarse el modo de obtener respuestas, variando el supuesto de conocimiento del que se parte, porque el objeto a conocer se considera con otro nivel de complejidad (crecimiento por innovación); este es el modo típico de crecimiento inter-concepciones y permite, por tanto, distinguirlas, atendiendo a sus paradigmas (Tourinán, 2018, pp. 25-61; Tourinán y Sáez, 2015, pp. 3-67).

La mejora del conocimiento dentro del supuesto aceptado se entiende como progreso; el cambio de supuesto supone siempre una innovación que afecta a la estructura básica del conocimiento del que se parte. El cambio de supuesto o de paradigma suele ser revolucionario, de ahí que sea en este modo de crecimiento donde tenga sentido hablar de ruptura epistemológica (Bachelard, 1973 y 1974; Kuhn, 1979; Tourinán, 2016; Mosterín, 2000; Bunge, 1980 y 1985).

Pensando en la evolución de las disciplinas, desarrollo político administrativo y desarrollo epistemológico no son lo mismo. Algo

hacemos mal, cuando en nuestros centros universitarios damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar (Tourinán, 2019a, pp. 287-330; 2019b, pp. 93-115).

En esta disertación asumo cuatro tesis respecto de esas cuestiones (Tourinán, 2016, pp. 863-951):

- Las asignaturas de planes de estudios pueden mezclar contenido de distintas disciplinas sustantivas por razones pragmáticas, pero las razones pragmáticas no deben confundirse con razones epistemológicas, ni estas ser conculcadas por aquellas.
- La pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación es un hecho en la construcción del conocimiento de la educación y en la Pedagogía como carrera: pedagogía y filosofía de la educación son distintas. Hay mentalidad pedagógica y hay mentalidad filosófica.
- Las disciplinas científicas y las disciplinas académicas sustantivas pueden generar disciplinas aplicadas. Hay pedagogía aplicada y hay filosofía de la educación que es filosofía aplicada.
- La filosofía de la educación es necesaria, pero no es suficiente en la carrera de pedagogía y el saber que aporta la filosofía de la educación no es el saber que aporta la pedagogía como disciplina.

Resulta plausible afirmar que primero fue la Filosofía, después la ciencia y luego las ciencias de la educación, tal como predica el modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación. Pero, respecto de la evolución del conocimiento de la educación, el modelo de crecimiento del conocimiento de la educación permite una mejor aplicación a la explicación de los acontecimientos ocurridos. Frente al modelo tradicional, no debemos olvidar que la preponderancia de una determinada idea sobre otra es un criterio de estimación social, no un criterio epistemológico. Si se toma como criterio epistemológico, estamos afirmando que el planteamiento filosófico sería una especie en progresiva extinción, por subsunción: un saber primitivo indiferen-

ciado que va siendo vaciado progresivamente por las ciencias particulares. La realidad de los hechos no confirma tal cosa. Existen estudios actuales que prueban que la Filosofía surgió desde el comienzo como una disciplina diferenciada de las restantes (Palop, 1981, pp. 46-52); los problemas que plantean los filósofos y los científicos son distintos (Rey, 1959, pp. 37-38; Strong, 1966, pp. 7-8; Poskett, pp. 25-40), lo cual confirma de nuevo que el descenso del número de personas dedicadas a los problemas filosóficos, incluso siendo correcta esa estimación, no altera la pertinencia lógica de las preocupaciones intelectuales en las que se ocupan (Tourinán, 2019c, pp. 17-85).

La filosofía es necesaria en el reino del conocimiento y es necesaria en la carrera de Pedagogía, pero no es suficiente para resolver el conocimiento de la educación que genera la disciplina Pedagogía. Es un craso error de fundamentación puramente sectaria y gremialista afirmar que, en relación con la educación, la Filosofía tuvo pasado, pero no tiene futuro y no aporta nada a la Pedagogía, o que la Pedagogía no tiene nada que ver con la Filosofía. Yo rechazo y critico esas posiciones nada edificantes que hacen daño a la carrera de pedagogía y a las disciplinas Pedagogía y Filosofía y a sus aplicaciones (Tourinán, 2020b).

En el entorno anglosajón, “Educación”, además del significado de cortesía y urbanidad, tiene el doble sentido de actividad o tarea y de conocimiento de la educación y se habla de ella como actividad y como disciplina (“*Education as a discipline*”), que equivale a *Education Knowledge* o *Knowledge of Education* (educación como objeto de conocimiento o conocimiento de educación) (Peters, 1969 y 1977; Belth, 1971; Tibble, 1996; Walton, 1963; Uljens, 2001). La disciplina “educación”, entendida como conocimiento de la educación, se distingue de *Knowledge Education* (conocimiento como objeto de educación o educación del conocimiento o pedagogía cognitiva), que se usa en el mismo sentido que se habla de *Music Education* o de *Mathematics Education*. A su vez, *Education Knowledge* y *Knowledge Education* se distinguen de *Educational Knowledge* (los conocimientos de la educación, resultados obtenidos con el conocimiento de educación).

En el entorno académico español distinguimos “Pedagogía” como carrera y como disciplina y “Educación” como actividad real y como disciplina de conocimiento de la educación. Podemos hablar de educación, no solo como actividad, sino también como disciplina, porque el *Diccio-*

*nario de la Lengua Española* Real Academia dice que disciplina es “facultad, arte o ciencia” y la educación es una de esas cosas o las tres, según de qué se esté hablando en cada caso (DRAE, 2013).

Es posible hablar de la educación como disciplina, utilizando el todo por la parte, es decir, hablamos de educación como disciplina, tomando la educación por la parte que es Pedagogía (disciplina dedicada al conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación). Por otra parte, es posible decir que la educación es disciplina, entendiendo educación como materia de estudio y análisis (conocimiento de educación). Así las cosas, en esta respuesta, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio o análisis con sentido general, vocacional y profesional; contribuyen al conocimiento de la educación, como ámbito o parcela de realidad cognoscible, diversas disciplinas científicas y, de manera singular, la Pedagogía (Touriñán, 2016; William, 2008).

La Pedagogía como disciplina científica es teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la educación y de la intervención pedagógica; está sometida a los principios de metodología de investigación como cualquier disciplina científica (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual, pluralidad de investigaciones, objetividad de conocimiento, complejidad de su objeto, complementariedad metodológica, autonomía funcional y significación, que quiere decir, como principio de metodología de investigación, capacidad de resolución de problemas de educación que tiene el conocimiento de la educación construido (Touriñán, 2017).

La pedagogía como carrera es el conjunto de materias que se estudian conforme a un plan de estudios, ajustado a directrices de carácter oficial y validez nacional, con el objetivo de obtener un título que habilita para el ejercicio profesional en funciones pedagógicas de acuerdo con las disposiciones vigentes. En la carrera de pedagogía no solo hay Pedagogía como disciplina. La Pedagogía como disciplina se desagrega en asignaturas del plan de estudios y, además de Pedagogía como disciplina, en la carrera de pedagogía se estudian otras materias formativas que interpretan la educación desde sus propios desarrollos científicos. Así, en la carrera, al lado de materias derivadas de la Pedagogía, hay materias aplicadas derivadas de la Psicología, la Antropología, la Filosofía, la Biología la Historia, etc. En la carrera de pedago-

gía, la Pedagogía como disciplina convive con disciplinas aplicadas de otras ciencias.

El conjunto de asignaturas que tiene que estudiar el alumno en un plan de estudios, a fin de lograr el conocimiento requerido para alcanzar su graduación, se identifica genéricamente como carrera. Y, para la Real Academia, carrera es el conjunto de estudios que habilitan para una profesión. Decimos, genéricamente, carrera militar, de humanidades, o de ingeniería y, particularmente, carrera de derecho, de medicina o de pedagogía. Y si bien es cierto que la carrera de una especialidad no se identifica con la ciencia de esa especialidad, también es cierto que en la carrera hay un sentido científico, pero además hay un sentido académico, social y profesional, que la singulariza. La carrera es el conjunto de asignaturas que se cursan para obtener un título de carácter oficial y validez en el territorio nacional y que permite optar a una salida vocacional orientada al ejercicio profesional o a la investigación. En España, los títulos habilitan para el ejercicio profesional de acuerdo con las disposiciones vigentes. La profesionalización es principio en y de nuestro sistema educativo; el sistema prepara profesionales y los que trabajan en el sistema son profesionales (Tourinán, 1990 y 1995).

Pedagogía y Filosofía son dos disciplinas con autonomía funcional y ambas forman parte de la carrera de Pedagogía. Para poder distinguir y valorar ambas disciplinas, hay que entender ambas materias. En la carrera de pedagogía, yo me he criado intelectualmente primero en la disciplina de Filosofía y ha sido la singularidad de la educación como tarea e intervención la que me ha llevado a la disciplina Pedagogía.

En mi etapa de profesor en la Universidad Complutense de Madrid (1974-1980) impartí Filosofía de la educación, Teoría de la educación y Ética y política de la educación en la facultad de Filosofía y ciencias de la educación (creada al amparo del decreto 1974/1973, de 12 de julio, por división de la antigua Facultad de Filosofía y letras). Desde 1980, como profesor numerario de la universidad de Santiago de Compostela, impartí —(primero, en la Facultad de filosofía y ciencias de la educación, creada por Orden de 13 de febrero de 1975, BOE de 19 de septiembre, p. 1993 y, después, en la Facultad de ciencias de la educación, creada por Decreto 384/1996, de 17 de octubre, DOG de 5 de noviembre, p. 9831)— docencia en pedagogía general y aplicada, en

los estudios de grado, y, en los estudios de postgrado, docencia en fundamentos de metodología de investigación pedagógica, en complejidad estructural de la decisión en política educativa y política científica y en educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico. El objetivo final en de toda la docencia en la carrera de Pedagogía es formar al alumnado para intervenir fundándose en hechos y decisiones pedagógicas y para ejercer las funciones pedagógicas con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, es decir, con competencia técnica. Nada de eso puede conseguirse sin reconocer la aportación de la Filosofía como cosmovisión del mundo y de la vida, como filosofía aplicada a la educación y como metodología de análisis crítico, dialéctico, fenomenológico y hermenéutico de la educación a la carrera de Pedagogía. pero eso no quiere decir que la Filosofía sea la Pedagogía, que la Filosofía sea solo la filosofía de la educación o que la pedagogía sea solo filosofía de la educación.

Desde estos presupuestos, se puede asumir que la filosofía no es la Pedagogía, que la filosofía de la educación no es la filosofía (aquella es una disciplina aplicada de esta), aunque tiene su lugar propio en la carrera de Pedagogía al lado de la Pedagogía como disciplina y al lado de otras disciplinas que también forman parte de la carrera de Pedagogía. Y también se puede asumir, además, que la disciplina filosofía de la educación, en singular, es diferente a la disciplina filosofías de la educación, en plural, y que ambas hacen una aportación necesaria e insustituible en la carrera de pedagogía. Formar mentalidades es una cuestión de filosofía, de pensamiento crítico, aunque por supuesto la mentalidad pedagógica no se confunda con la mentalidad filosófica.

En el *Diccionario Minilarousse Ilustrado se entiende la mentalidad* como el modo de pensar de una persona o de un pueblo o de un grupo (García-Pelayo, 1983, p. 1234). Y hemos de decir, además, que las Mentalidades siempre se han sustantivado en lo común a todas ellas: son representación derivada de ideas y creencias sobre su objeto de representación o de comprensión (Dilthey, 1974; Romero, 1961; Charon, 1971; Arendt, 1974 y 1996; Maslow, 1982; Coret, 1978; Buber, 1976; Damasio, 2010; Scheler, 2003; Gehlen, 1980; Küng, 1979; Gevaert, 1976; Gómez, 2005; Laín, 1999; Lévinas, 1993; Pinker, 2003, 2007 y 2012; Touriñán, 2014). En unos casos hay mentalidad filosófica basada en la Concepción del mundo y de la vida, del sujeto y del objeto,

de lo real y de lo ideal), en otros casos hay mentalidad antropológica basada en la comprensión del hombre y de la condición humana como agente de relación con el mundo de objetos y de sujetos (real-ideal; yo, el otro, lo otro), en otros hay mentalidad matemática, basada en el uso y comprensión de las relaciones matemáticas; mentalidad literaria basada en el uso y comprensión de las posibilidades de componer con el lenguaje escrito; en cada caso, puede haber mentalidad analítica, mentalidad pragmática, mentalidad autoritaria, mentalidad musical, etc.

La mentalidad es el conjunto de ideas y representaciones mentales unidas por relaciones lógicas y creencias que un individuo tiene sobre algo (Bouthoul, 1970, p. 31; Febvre, 1953; Ariès, 1978; Revel, 1986; Duarte, 1986; Le Goff, 1988; Barros, 1989). Ese algo puede ser la vida, el mundo, una disciplina científica. Por eso se habla de mentalidades, pero especificadas o cualificadas. Hablamos de mentalidad matemática, musical, cívica, mentalidad filosófica; mentalidad marxista, positivista, humanista, etc. Hay mentalidades filosóficas sobre las ideas del mundo y de la vida y hay mentalidades educativas que versan sobre las finalidades de la educación y cómo lograrlas. Hay mentalidades didácticas centradas en el modo de enseñar y concebir la enseñanza. Hay mentalidades pedagógicas centradas en la educación como objeto cognoscible, enseñable, investigable y realizable, desde la disciplina Pedagogía (Tourinán, 2020a, pp. 43-52).

Hemos de insistir en que la mentalidad pedagógica es específica (cualificada, diferenciada), pero sustantivamente es mentalidad y se le aplica lo que corresponde al concepto de mentalidad: modo de pensar.

Pero la Mentalidad pedagógica no es sobre el mundo y la vida o sobre la condición humana, sino que es comprensión específica del conocimiento de la educación desde su capacidad de resolución de problemas y la resolución de problemas exige una postura sobre la relación teoría-práctica, porque la intervención es acción y, en relación con la educación, eso exige el paso del conocimiento a la acción. La corriente de conocimiento de la educación representa el modo de entender el conocimiento de la educación. La mentalidad pedagógica representa el modo de entender la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica (Tourinán, 2020e y 2023a). Y, por consiguiente, podemos concluir que la mentalidad pedagógica es una mentalidad específica.



## **Nosotros y nuestros clásicos. Aprendemos pedagogía, haciendo uso de la Filosofía para interpretar y comprender**

Iniciamos este epígrafe con una referencia a su denominación: “Nosotros y nuestros clásicos”. Así se titula una obra del ya fallecido catedrático de literatura de la Universidad de Santiago de Compostela y profesor mío en los denominados “años comunes” del plan de estudios de filosofía y letras que eran necesarios para continuar después la licenciatura en la sección de Pedagogía de otras universidades, porque en Santiago no existía esa sección en aquellos años (Moreno Báez, 1968).

Ese libro es un ensayo sobre el concepto de clásico y su importancia en la literatura y en la cultura, para poder entender la crítica como instrumento de análisis y construcción de conocimiento. Esto mismo lo hizo Eliot en sus clásicos ensayos *Notas hacia la definición de cultura* (Eliot, 1948) y *qué es un clásico* (Eliot, 1945). Lo que ellos dicen en sus escritos se aplica a la literatura y también a cualquier otro ámbito de conocimiento que haya generado conocimiento disciplinar, ya sea arte, filosofía, geografía, economía, física, etcétera.

En sentido estricto, en nuestra cultura, clásicos, son los autores griegos y latinos. Por extensión, son clásicos también los autores modernos que tuviesen el equilibrio y la medida clásica de manera que pudieran ser presentados a su vez como modelos. Por su carácter temporal y su valor para ser imitados, clásico, es lo encuadrado en una época que debe ser imitada en su pensamiento, usos y costumbres. En su acepción más actual, clásico es lo mismo que consagrado e indiscutible, atendiendo a la significatividad de un autor o de una obra dentro de una corriente de conocimiento y de acuerdo el canon establecido en esa corriente. De ahí que pragmáticamente se puede decir también que clásicos son aquellos autores que merecen ser explicados en las clases de pedagogía, filosofía, literatura, etcétera, según el área de experiencia cultural que estemos cultivando o utilizando.

La historicidad se une a la etimología del concepto de clásico, porque el hecho de que la etimología de clásico nos lleve al concepto de mejores —del que cuenta porque sobresale de la masa—, no debe hacernos olvidar que el concepto ha sido elaborado desde ideas de orden y proceso de selección, porque una obra no nace clásica, ni adquiere

dicho estatus de manera repentina, ni lo pierde de manera aleatoria, porque el canon de selección se encuentra sujeto a revisión, es prescriptivo, normativo y abierto. Las obras “clásicas” no pertenecen a esa categoría desde el momento de su composición, sino que adquieren dicho estatus con posterioridad, una vez que son vinculadas a la categoría desde el canon.

Si esto es así, tiene sentido destacar la necesidad de abandonar la búsqueda ontológica de definiciones conceptuales de clásico y reemplazarla por un análisis que permita reconocer los procesos a través de los cuales se genera y legitima lo clásico (Marrón, 2009, pp. 625-628).

Atendiendo a estos presupuestos, en mis clases de Teoría de la Educación, el alumnado realiza en grupos de cuatro, durante un cuatrimestre y como práctica de la materia un trabajo sobre un autor clásico vinculado al pensamiento pedagógico. En el trabajo deben distinguir contexto histórico-biográfico y sociocultural, pensamiento filosófico y pensamiento pedagógico del autor. En el título del trabajo deben identificar al autor clásico por su nombre y cronología con un lema, una frase o un concepto que identifique su idea de educación o su pedagogía de manera exclusiva y distinta de otros autores. Además, tienen que reflejar en un mapa conceptual de tres niveles como mínimo el contenido que han ido creando. En las conclusiones deben ser capaces de ponderar al autor haciendo ver cuánto tiene de vigencia y qué han aprendido de ese autor sobre fundamentos de la educación (Tourinán, 2020d, pp. 199-215).

En el mapa conceptual se estimará la capacidad de responder al contenido del trabajo desde la perspectiva semántica de “mapa conceptual” que ha sistematizado J. Novak (1998), que puede ser traducida como diagrama funcional de conceptos implicados en el contenido fundamental del trabajo o como organización relacional del campo semántico especializado que vertebra el contenido específico del trabajo.

El mapa conceptual debe reflejar como mínimo los conceptos utilizados en el contenido específico que describe al autor elegido en el trabajo desarrollado, utilizando nexos verbales de unión entre conceptos. Debe hacer referencia a la historia, la filosofía y la pedagogía del autor e integrar las conclusiones y el subtítulo o lema.

El contenido específico del contexto histórico y biográfico del autor contemplará acontecimientos sociales, políticos y culturales de

manera sintética que pueden ayudar a entender la vida y obra del autor. También destacará la importancia del autor elegido, desde el punto de vista del grupo, atendiendo a su mayor o menor difusión y reconocimiento de su trabajo en su época, como algo distinto al reconocimiento que pueda tener en la actualidad su trabajo dentro la carrera de Pedagogía o de la disciplina de Pedagogía.

En la parte dedicada al pensamiento filosófico del autor el grupo tratará de explicar la corriente de pensamiento filosófico en que se encuadra el autor y las tesis más importantes de ese pensamiento, así como cuales de ellas son asumidas por el autor en la obra u obras consultadas que formen parte del trabajo. En el pensamiento filosófico lo importante es entender el hombre en cuanto ser que actúa y conoce y el hombre en cuanto ser que ocupa un lugar en el mundo: qué es el hombre, qué sentido tiene su vida, cómo se alcanza el conocimiento y cómo se actúa.

En la parte dedicada al pensamiento pedagógico del autor, el Grupo de trabajo debe destacar textualmente las aportaciones del autor, respecto de conceptos tales como educando, educador, concepto de educación y fines fundamentales, posibilidad y necesidad de educar, relación educativa y relación escuela, sociedad, poder y educación. Valorar al autor elegido, atendiendo a sus aportaciones específicas a la educación como actividad. En particular cada autor debe ser identificado en su modo de entender la relación educativa como relación libertad-educación-autoridad que no se limita a comunicar, convivir o cuidar, según proceda. Debe verse en qué consiste la intervención pedagógica y la función pedagógica desde la relación educativa para ese autor: qué hace en la relación educativa y por qué, cómo y para qué lo hace.

El apartado de conclusiones tiene una doble misión. Por una parte, resumir brevemente los objetivos cumplidos del trabajo y justificar, respecto del contenido expuesto, el título-lema específico creado para identificar al autor pedagógicamente. Por otra, relativizar el pensamiento del autor respecto del pensamiento pedagógico anterior y respecto del pensamiento pedagógico posterior. Es un hecho que la pedagogía no se acaba con ese autor, ni todo lo que dice tiene que ser asumido en la posteridad, pero también es seguro que algo ha dicho que permite avanzar en fundamentos de educación referidos a agentes,

procesos, productos o medios de educar y al significado, posibilidad y necesidad de educar.

Además, en las conclusiones, se debe valorar el autor elegido, atendiendo a los cuatro ejes que identifican a los autores como clásicos (fundamentos de educación; formas conocimiento; relación ideas y creencias; relación sociedad-poder-legitimación), de manera que en el autor elegido: 1) se identifiquen lemas, metáforas y antinomias que haya propiciado o hayan surgido respecto de su obra y 2) se denuncien los fundamentalismos y se justifique la legitimidad de sus ideas, porque ningún autor, en tanto que clásico, es un charlatán de la pedagogía que se deja llevar por la *opinionitis* pedagógica, o un propagandista de las ideas políticas de un determinado grupo, o un fundamentalista doctrinario que manipula y adoctrina. Se trata de conseguir entender al autor clásico como cumplidor de uno, dos, tres o cuatro de los ejes que lo hacen clásico en pedagogía (Tourinán, 2009; Tourinán, 2012, pp. 3-108; Tourinán, 2022a, pp. 108-117; Tourinán, 2023b; García Garrido, 2006; Gimeno, 1998; Elvin, 1973; Colom, 1987; Huberman, 1973; Wheeler, 1976; Carr, 2014; Pring, 2014):

- Los clásicos hablan necesariamente de *fundamentos de la educación*; nadie llega a ser clásico por ser propagandista de un grupo político, sino porque es capaz de exponer en sus escritos una visión coherente de los fundamentos de la educación (concepto, finalidades, relación educativa, posibilidad y necesidad de educar, agentes). El clásico siempre tiene una representación mental de su actuación (visión crítica de su método y de sus actos pedagógicos) y de la acción de educar (qué es y cómo se resuelve, relacionando la teoría y la práctica).
- Los clásicos usan *formas de conocimiento* y hay que entender que, en la evolución del discurso pedagógico y según las épocas, en la educación ha habido pensamiento mítico, mágico y supersticioso, pero que también hay pensamiento teórico, tecnológico y práctico y que en cada autor clásico pueden aparecer lemas, metáforas y antinomias como recurso explicativo y de acción. Se trata de entender que el conocimiento

de la educación tiene capacidad de resolución de problemas y en definitiva es válido, si sirve para educar.

- Los clásicos afrontan de manera más o menos explícita el sentido de la acción educativa y el sentido de vida; están obligados a *relacionar ideas y creencias* como sustrato de la acción y de la comprensión. Y esto no quiere decir que se plantee en cada discurso el problema de la religación como compromiso de fe religiosa, sino el sentido antropológico más concreto de que las personas viven y se define combinando ideas y creencias en su sentido de vida y acción. De manera tal que hay que entender que el problema de la relación entre racionalidad y acción humana, entre saber, creer y actuar ocupa un lugar específico en la formación de cada educando y que nadie es ajeno a las creencias tóxicas, a la manipulación, al adoctrinamiento y a los fundamentalismos de tipo ideológico, cultural, político y religioso. Se trata de aprender en los clásicos que la relación educativa implica siempre el riesgo de olvidar que educamos sujetos para que sean personas, agentes actores y autores de su formación y de sus proyectos.
- Los clásicos abordan siempre el *valor cívico-político* de la educación. Por medio de la educación transformamos el conocimiento en educación para educar al hombre y que este pueda transformar la sociedad. La educación es factor de desarrollo social y la sociedad es factor de desarrollo educativo y el reto es conseguir desarrollar identidad y diversidad en cada territorio legalmente definido. Todos los clásicos afrontan el problema de la relación sociedad-poder y legitimación que debe definirse en términos de relación justicia-poder ejercido para educar-verdad. La educación tiene que ser comprendida como una tarea que ha evolucionado hacia la responsabilidad compartida; una tarea de corresponsabilidad en la que hay que establecer los límites entre una prestación de un servicio público y la pública intromisión en el derecho de cada uno a decidir sus proyectos, preservando el derecho de cada uno a ejercer la tarea que le compete en la educación.

En los clásicos podemos encontrar posiciones metafóricas y lemas que permiten decir que educar es moldear y construir con el niño un mundo explorando la naturaleza y actuando con ella, como defienden los autores vinculados al realismo pedagógico. También podemos decir que educar es *convivir* y centrarse en esa analogía como hicieron Ivan Illich o Makarenko o Baden Powell, desde postulados filosóficos distintos, para fortalecer la importancia del colectivo, lo comunitario y la convivencia en la relación educativa. También podemos decir que educar es *cuidar* de manera que busquemos credibilidad de esa posición en la distinción que hace K. Jaspers entre obrar técnico y político frente a cuidar y educar, desde la perspectiva de la relación sujeto-objeto, o en la defensa que hacen Noddings y Froebel de la idea de cuidar y la atención moral al sujeto que educamos. Por supuesto, también podemos igualar educar y cuidar con *dejar crecer*, construyendo un pensamiento pedagógico derivado, al estilo no intervencionista de Neill en Summerhill, que vincula afecto y grupo en la relación educativa o al estilo de cuidar naturalista de Rousseau que defiende la educación individual como forma de relación educativa. Y, sin lugar a duda, también podemos construir una igualdad entre educar y *comunicar*, porque el diálogo, desde Platón hasta Freire, ha sido el camino para generar conciencia y sabiduría, partiendo de la base de que la naturaleza humana es dialógica y susceptible de adquirir conciencia de ser y estar en el mundo.

Desde ese supuesto podemos liberar al oprimido y generar pedagogía de la autonomía en el más depurado sentido de la *Teoría práctica de la Alfabetización* que es liberadora y concienciadora, siguiendo el pensamiento educativo de P. Freire, autor que asume que la naturaleza humana es de condición *dialógica* y *lingüística-concienciadora*, capaz de significar y simbolizar, que actúa de manera *dialéctica* y *crítica*, tal como las *Pedagogías Críticas* postulan, respectivamente para la acción y la relación teoría-práctica, basándose en Hegel y en Habermas.

Pero también podemos educar desarrollando diálogo en la comunicación en el sentido de Platón y aproximar al hombre cada vez más al ideal, o desarrollarlo en el sentido de Rogers, que siempre apunta a la comunicación no directiva como forma de relación educativa. Y también podemos asumir, desde el diálogo como medio, la relación entre educación y actividad y, en consecuencia, construir una propues-

ta educativa estilo de Freinet o Dewey o Lipman, que siempre apuntan a la comunicación activa, buscando invariantes pedagógicas que den significado al conocimiento de la educación, tal como postula la escuela activa (Noddings, 1992; Touriñán, 2015; Castillejo *et al.*, 1994; Dearden, Hirst y Peters, 1982; Colom *et al.*, 1988; Fullat, 1992; Carr y Kemmis, 1988; Carbonel *et al.*, 2000; Dewey, 1971; Palacios, 1979; Feroso, 1976; Trilla, 2001; Freinet, 1978; Freire, 1975 y 2006; Hegel, 1986; Habermas, 1987 y 2003; Lipman, 2002 y 1988; Reboul, 1972).

Cuidar, convivir y comunicar son conceptos fuente que, gracias a los clásicos, forman parte de la relación educativa. Pero ninguno de ellos agota los conceptos de perfeccionarse, instruirse y formarse. Hoy estamos en condiciones de afirmar que los términos educacionales han adquirido significado propio basándose en el conocimiento de la educación, de manera que la relación educativa ya no es solo una relación moral o una relación de cuidado y de convivencia y comunicación, sino la forma sustantiva de la intervención ajustada a los rasgos que determinan el significado de 'educación' en su definición real, tomando como punto de partida la actividad común del hombre desde el conocimiento de la educación (Touriñán, 2013a, 2013b, 2013c y 2015).

Herbart reclamó para el educador la mirada pedagógica especializada, bajo la idea de "círculo visual propio" que él construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño. Nos dice Herbart que:

La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo (...), si realmente se desarrolló así (el niño), hay que felicitarse por ello (Herbart, 1806, p. 1).

Frente a este tipo de actuación, Herbart quiere construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué un educador debe seguir actuando del modo en que lo hace, o por qué debe cambiarlo: "Un maestro de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?" (Herbart, 1806, p. 5).

La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos sin renunciar al subsidio de la ética, la psicología o la antropología; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a ‘educación’:

Lo que debe hacer la pedagogía es deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una *reflexión independiente*. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada (Herkbart, 1806, p. 8; las cursivas son mías).

Llegar a la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos implica comprender cómo avanzamos desde la corriente de conocimiento de la educación a la disciplina y de la disciplina a las focalizaciones, porque corriente, disciplina y focalizaciones permiten generar mentalidad pedagógica específica, defendiendo la forma en que se resuelve la relación teoría-práctica. Y para todo esto tenemos que usar la filosofía de la educación en singular y en plural (Broudy, 1977; Brubacher, 1962; Brent. 1983; Lucas, 1969, Ibáñez-Martín, 1982, 2005 y 2009). Usamos las filosofías de la educación, en plural, para entender las diversas cosmovisiones que se han ido generando; utilizamos la filosofía de la educación, en singular, para construir, según convenga, un pensamiento crítico con metodología histórica, hermenéutica, dialéctica, fenomenológica y analítica del lenguaje y de los acontecimientos con sentido transdisciplinar; y también usamos la filosofía aplicada a la educación para hacer antropología filosófica de la educación, ontología de la educación, metafísica de la educación, ética de la educación y lógica de la educación (Aguilar y Collado, 2023). Otra cosa es si todo eso lo hacemos en una sola asignatura de la carrera de Pedagogía a la que denominamos Filosofía de la educación o de otro modo, o lo hacemos en varias asignaturas, o en disciplinas distintas.



**Podemos integrar en una asignatura contenidos de Pedagogía general, Filosofía de la educación y teorías filosóficas de la educación, por razones pragmáticas, pero no deben ocultarse en ningún caso las razones epistemológicas que distinguen los diferentes contenidos integrados**

Pedagogía y Filosofía son dos disciplinas con autonomía funcional y ambas forman parte de la carrera de Pedagogía. Para poder distinguir y valorar ambas disciplinas, hay que entender ambas materias.

En Pedagogía, distinguimos investigaciones teóricas acerca de la educación (filosofías de la educación, en plural, filosofía de la educación, en singular, y otras teorías interpretativas) derivadas de las ciencias) investigaciones de teoría práctica, investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean investigaciones teóricas de didáctica, de pedagogía general o de pedagogía comparada) e investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva que desde Herbart se ha llamado disciplina de pedagogía general y que Nohl llamó teoría de la educación, restringiendo el uso del término (Nohl, 1968).

Actualmente (es un hecho que ampara la experiencia del desarrollo y evolución de planes de estudios conducentes a la obtención de títulos en las carreras cursadas), el desarrollo administrativo de la cátedra de Pedagogía no es el de la cátedra de Filosofía y son distintas y con identidad diferente las facultades en las que se estudia Pedagogía o Filosofía y se prepara para las respectivas carreras de Pedagogía y de Filosofía.

El problema real, para mí y después de lo que ya he dicho, está en la confusión de razones administrativas y razones epistemológicas en el establecimiento de relaciones entre ellas y en la posibilidad de generar asignaturas de planes de estudios en los que por razones pragmáticas podemos mezclar bajo la idea de libertad de cátedra contenidos de Filosofía de la educación, contenidos de pedagogía general, contenidos de teorías filosóficas de la educación, sin que los profesores se hagan responsables de esa mezcla y de la necesaria distinción epistemológica entre disciplinas académicas sustantivas y contenidos de asignaturas.

En otros trabajos he estudiado el problema de la racionalidad político-administrativa y la diferencia con la racionalidad epistemológica (Tourinán y Sáez, 2015; Tourinán, 2012 y 2016). Para este capítulo es suficiente recordar que (Tourinán, 2008b, pp. 11-46):

1. Las razones político-administrativas que legitiman cambios de acción y de concepto no son, estrictamente hablando, razones epistemológicas, porque los criterios de acción no son criterios epistemológicos exclusivamente y porque los criterios epistemológicos no se cumplen en cada caso concreto de acción.

2. Origen y desarrollo administrativo de una acción no se confunde con desarrollo científico de un campo, aunque este puede estar condicionado por aquel en su desarrollo efectivo. Situaciones de este tipo se dan cuando denominamos a un centro universitario por el ámbito de conocimiento (Facultad de Educación, por ejemplo) en lugar de hacerlo por el conocimiento del ámbito (Facultad de Ciencias de la Educación o Facultad de Pedagogía, por ejemplo) que sería lo propio de las facultades. A nadie se le ocurriría decir Facultad de los dientes, en lugar de estomatología, o facultad de la salud, en lugar de Medicina o facultad de las lenguas, en lugar de filología, pero esa confusión, inducida administrativamente, condiciona y orienta la actividad de conocimiento en ese centro.

3. El desarrollo político-administrativo condiciona el desarrollo epistemológico en la misma medida que en el texto legal se priman determinadas tendencias y se enfatizan orientaciones en el avance del conocimiento y en el fomento de la investigación que no responden solo a criterios epistemológicos, ni son coherentes siempre con ellos. Una situación de este tipo se produce cuando promulgamos una ley de fomento “de la” investigación, en lugar de promulgar una ley de fomento “de” investigación, induciendo a creer que solo es investigación la que se contempla y fomenta desde la ley o que no hay otros ámbitos de investigación que no se fomentan. Precisamente por eso, nos podemos encontrar con un texto legal que se denomina ley “de la” ciencia, en lugar de Ley “de” ciencia, como si no hubiese más ciencia que la legislada o como si pudiera haber una ley que legislara “toda” la ciencia. El criterio de toma de decisión, en estos casos, no es el criterio epistemológico o del contenido científico, sino que es el propio de la reducción politizada del criterio de toma de decisiones.

Las posibilidades de división de disciplinas y de creación de asignaturas en planes de estudios obedecen a razones pragmáticas, no vinculadas al criterio ontológico y epistemológico que hay que esgrimir al hablar de los límites de identidad de las disciplinas sustantivas. En cualquier caso, el nivel escolar en el que se imparte la asignatura, la competencia del profesor y el tiempo son condicionantes pragmáticos y específicos de las asignaturas de planes de estudios.

Como asignatura de plan de estudios, por ejemplo, la Pedagogía General obedece a razones pragmáticas, distintas del criterio epistemológico y ontológico de las disciplinas académicas sustantivas, aunque lógicamente debe tener contenido propio de Pedagogía general al menos en parte, para poder denominarse con propiedad asignatura de “pedagogía general”. Como asignatura se identifica con la organización curricular de la disciplina, para un tiempo dado y en un plan de estudios concreto, en orden a la enseñanza y al aprendizaje de determinados conocimientos consolidados en la disciplina. Es frecuente que como asignatura de plan de estudios la Pedagogía General responda solo a una parte de la temática consolidada en la disciplina académica sustantiva (la competencia del profesor, el lugar de la asignatura en la organización vertical del plan de estudios y el tiempo de docencia, son factores condicionantes). Precisamente por ello, existen universidades en las que la disciplina académica sustantiva se responde desde una, dos o tres asignaturas del plan de estudios. Son condiciones de tipo institucional y administrativo las que sesgan el contenido de la disciplina. Este tipo de condiciones es el que permite razonar acerca de la presencia suficiente o insuficiente de la disciplina en el plan de estudios y de la buena o mala articulación de esta en el plan.

A la hora de identificar la asignatura conviene tener presente estas matizaciones, porque, en caso contrario, se confunde el discurso. Si nosotros, a pesar de lo argumentado, identificamos la Pedagogía General como disciplina con la asignatura particular del plan de estudios, estamos limitando la enseñanza de la Pedagogía como disciplina sustantiva a aquellos aspectos que se están impartiendo circunstancialmente y por razones distintas de los criterios ontológico y epistemológico utilizados en la investigación de la disciplina, tales como el tiempo, el lugar de la disciplina en un determinado plan de estudios, la preparación del profesor o las presiones institucionales que han hecho

posible que la disciplina de Pedagogía General sea en cada plan de estudios la asignatura que es, o pudiera llegar a ser o existir.

En el plan de estudios podríamos tener, por ejemplo, por razones pragmáticas, una asignatura cuyo contenido se centrara en las cuestiones filosóficoantropológicas de la educación y en las teorías prácticas; se podría denominar “Teorías de la Educación” y “Filosofía de la Educación” o “Antropología de la educación”, haciendo referencia con la denominación a las investigaciones teóricas acerca de la educación o a una parte del contenido que les corresponde epistemológicamente a esas disciplinas.

También podríamos tener además otras dos asignaturas que desarrollarían el contenido de la disciplina sustantiva Pedagogía General. Ambas asignaturas podrían denominarse con propiedad Pedagogía General I y II. En este caso, como asignatura de plan de estudios, estamos identificando la Pedagogía General, con una parte del contenido de la disciplina académica sustantiva que se justifica por razones pragmáticas, de tiempo, lugar en el plan de estudios y preparación del profesor, así como por los objetivos del plan de estudios.

Y por supuesto también podríamos tener una sola asignatura que diera, por razones pragmáticas, contenidos de pedagogía general, contenidos de filosofía de la educación y contenidos de teorías filosóficas de la educación. Su denominación de asignatura podría hacer referencia a las tres disciplinas o a una de ellas que se destaca por encima de las otras en el reparto de contenidos de asignatura. Esto es posible desde el punto de vista pragmático de organización de un plan de estudios, porque, de acuerdo con las tesis expuestas, puede mantenerse, respecto de cualquier relación de contenidos de asignatura de plan de estudios, lo siguiente (Tourinán, 1989, 2008a y 2019d):

1. Los contenidos de una asignatura de plan de estudios no se corresponden necesariamente con los contenidos de una disciplina sustantiva. Por razones pragmáticas, que hemos visto ya, pudieran existir dos o tres asignaturas que repartan el contenido de la disciplina sustantiva o que varias disciplinas se integren en una asignatura con contenido de cada una de ellas.

2. Los contenidos que se enseñan en una asignatura de plan de estudios son aquellos que no solo están avalados por la investigación *de y* en las disciplinas sustantivas que la integran, sino también que

responden a los objetivos de la asignatura y del curso dentro del plan de estudios.

Pero, siendo esto así, no se sigue que por razones pragmáticas un profesor se olvide de transmitir en su asignatura la diferencia epistemológica que hay entre los contenidos de su asignatura cuando integra disciplinas distintas bajo una denominación pragmática de asignatura que está permitida legalmente por razones académico-administrativas.

Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Hacemos asignaturas por razones pragmáticas. Y algo hacemos mal, cuando en nuestros centros universitarios damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar para la creación de asignaturas. Mezclar en una asignatura contenidos de materias disciplinares distintas es legítimo y conveniente por razones pragmáticas, pero no se sigue de ahí que el profesor quede legitimado para confundir a los alumnos y no hacerles ver la estructura epistemológica diferente de los diversos contenidos mezclados (Tournián, 2019c; 2019d).

La disciplina filosofía, en forma de filosofías de la educación y de filosofía de la educación, junto con la disciplina de Pedagogía, en forma de pedagogía general, pedagogía comparada, didáctica y las pedagogías aplicadas junto con las disciplinas aplicadas derivadas de otras ciencias (psicología de la educación, sociología, biología, etc.) están integradas en los planes de estudios de las posibles carreras de pedagogía. Negar la subsidiariedad, la complementariedad y la necesidad de cada materia en la formación de profesionales de la educación carece de fundamento epistemológico y pragmático, tal como acabamos de argumentar en este epígrafe.

**Las disciplinas científicas y las disciplinas académicas sustantivas pueden generar disciplinas aplicadas. Hay pedagogía aplicada y hay filosofía de la educación que es filosofía aplicada y teoría interpretativa de la educación**

Las *disciplinas científicas* son generadoras de conceptos propios de su ámbito de estudio, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento+ámbito de realidad a conocer+autonomía funcional metodológica). Una disciplina generadora tiene conceptos propios y puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo, la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa o investigación aplicada del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora (Tourinán, 2019c, pp. 17-84).

Existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras (con conceptos aplicables a educación y la interpretan desde esos conceptos), tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. La educación puede ser interpretada en términos de motivación y comportamiento, en términos de salud y vida, en términos de relaciones sociales, etc. En estos casos, la educación es un ámbito de realidad a estudiar que se resuelve en teorías interpretativas o investigaciones aplicadas, hablamos en este caso de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc.

La existencia de disciplinas aplicadas al lado de disciplinas científicas generadoras ha dado lugar a la diferenciación entre disciplina general y aplicada. Es obvio que bajo esa diferencia se han construido diversas disciplinas aplicadas o teorías interpretativas en otros ámbitos científicos, porque tienen conceptos propios que pueden aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. Así, se habla de sociología general y aplicada, de economía general y aplicada, de biología general y aplicada; se habla de Psicología, de Medicina, de Antropología, de Pedagogía y de las demás disciplinas científicas como disciplinas generadoras. Pero, en cada caso concreto de existencia de disciplina general y

aplicada, estamos asumiendo, en palabras de González Álvarez (1977), que las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina

La psicología de la educación, la psicología del trabajo, la sociología de la educación, la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía social, etcétera, especializan la tarea, no la disciplina; son y aplican Sociología, Psicología, Pedagogía, etcétera, a ámbitos distintos, que son susceptibles de interpretación en términos de relación social, comportamiento y motivación, de intervención pedagógica, etcétera, según cuál sea la disciplina generadora de la interpretación.

En este sentido, se dice que la pedagogía laboral, la pedagogía familiar y otras disciplinas aplicadas de la Pedagogía especializan la tarea, no la disciplina Pedagogía, que sigue siendo la misma que aplica los conceptos creados por la Pedagogía a la interpretación de cada uno de esos ámbitos en los que se aplican.

En el caso de las investigaciones aplicadas, la prueba depende de los conceptos propios de la disciplina generadora (psicología, biología, sociología, pedagogía, antropología, etc.), pues son esos conceptos los que interpretan el ámbito aplicado.

Pero en el caso de disciplinas científicas con autonomía funcional, cada disciplina depende de sus propias pruebas. Desde la perspectiva de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que genera conceptos propios con significación intrínseca al ámbito de estudio, respecto de la educación, puede decirse que pedagógicamente probado no es lo mismo que psicológicamente probado, porque los criterios de significado de educación en Pedagogía no son criterios de psicología, ni el significado de los conceptos de educación se reducen a términos de la psicología, aunque estos puedan utilizarse para interpretar la educación. Y esto se predica también de las disciplinas académicas sustantivas creadas por parcelación de cada disciplina generadora.

Por consiguiente, cuando hablamos de disciplinas sustantivas como Psicología general, diagnóstico psicológico, psicología evolutiva (todas disciplinas derivadas de la parcelación, con criterio ontológico y epistemológico, de la disciplina generadora de Psicología, no de la aplicación de la psicología a otro ámbito de realidad cognoscible e interpretable en conceptos propios de la psicología), por pensar en una rama próxima, la cuestión no es que se especialice la tarea, aplicándose a otro ámbito o conjunto de problemas (psicología de la educación, del

arte, del trabajo, etc.), sino que, dentro de la Psicología, se especializa la disciplina misma. Las disciplinas aplicadas especializan la tarea, porque la tarea es siempre interpretar otro ámbito en términos de Psicología, Sociología etc., pero en las disciplinas sustantivas se especializa la disciplina científica misma, porque cada una genera sus conceptos distintivos y modos de prueba sobre una parcela de la disciplina científica matriz (psicología, sociología, pedagogía u otras).

Cada disciplina sustantiva tiene sus problemas y sus métodos de trabajo, según cuál sea su objeto de estudio o ámbito de conocimiento dentro de la parcela que le corresponde de la disciplina científica matriz. Y esto es lo que hay que tener presente cuando se une el calificativo “general” a una disciplina sustantiva. En el caso de Pedagogía, cuando hablamos de disciplinas sustantivas, como la pedagogía general, la didáctica o la pedagogía comparada, queremos decir que todas son Pedagogía; todas tienen problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de su ámbito; todas son disciplinas sustantivas, pero la pedagogía general no resuelve el problema de la Didáctica o el problema de la pedagogía comparada porque “educación” y “enseñanza” y “sistema educativo” son conceptos con problemas teóricos, tecnológicos y prácticos específicos y porque las disciplinas sustantivas se diferencian por la parcela del ámbito de conocimiento que les incumbe (en este caso educación, enseñanza y sistema educativo, respectivamente), elaborando sus conceptos específicos, sus contenidos propios y sus pruebas desde sus análisis teóricos, tecnológicos y prácticos.

Cada una de estas disciplinas sustantivas puede aplicarse a otros ámbitos, especializando la tarea, y precisamente por eso podemos hablar con propiedad de disciplinas aplicadas como pedagogía del trabajo, pedagogía social, pedagogía escolar, y de didácticas especiales o aplicadas como la didáctica de las ciencias sociales, y la didáctica de las matemáticas, por ejemplo.

Se sigue, por tanto, que, definir la disciplina sustantiva, no es un problema de hacer pedagogías aplicadas o de aplicar la disciplina a otros ámbitos interpretables desde ellas sino más bien un problema previo, de parcelación de la disciplina matriz Pedagogía. Existen pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos, de lo social, u otras) y existen didácticas aplicadas o didácticas específicas o



didácticas especiales, que especializan la tarea. Las disciplinas aplicadas van a existir siempre que avance la posibilidad de aplicación de la disciplina matriz. El problema de la disciplina académica sustantiva es de delimitación junto a otras disciplinas sustantivas del mismo rango dentro de la ciencia matriz y que tienen todas ellas, por tanto, su ámbito de conocimiento y su conocimiento del ámbito, definidos ontológica y epistemológicamente en relación con la parcela de disciplina científica matriz que les corresponde.

Y si esto es así, se sigue que lo importante es, en nuestro caso, ir desde la Pedagogía General a las Pedagogías aplicadas, porque muy diversos ámbitos de conocimiento pueden ser interpretados como disciplinas aplicadas en términos de la disciplina generadora. Es un hecho que hay pedagogía familiar, laboral, social, ambiental, carcelaria, gerontológica, de las artes, de la literatura, etc. La clave, desde la pedagogía aplicada, es transformar el ámbito de conocimiento, interpretándolo en términos de Pedagogía, para, de ese modo, construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención que materializa el contenido de la expresión “educar con” (Tourrián, 2017).

Y todo esto se aplica también a la Filosofía como disciplina con autonomía funcional, de tal manera que la Filosofía, con sus disciplinas académicas sustantivas (ética, metafísica, ontología, lógica, etc.), puede generar disciplinas aplicadas en la misma medida que hay otros ámbitos de realidad (la educación, en nuestro caso,) susceptibles de ser interpretados en términos filosóficos. La filosofía como concepción de vida, como cosmovisión y la filosofía como método lógico, analítico, fenomenológico, crítico y hermenéutico puede generar filosofía de la educación como disciplina aplicada. Y, además, la Filosofía, con sus disciplinas académicas sustantivas (ética, metafísica, ontología, lógica, etc.), puede generar disciplinas aplicadas en la misma medida que hay otros ámbitos de realidad (la educación, en nuestro caso,) susceptibles de ser interpretados en términos filosóficos. La filosofía no es solo la filosofía de la educación, porque la filosofía no es solo filosofía aplicada y mucho menos es solo la filosofía de la educación (porque hay más filosofías aplicadas).

Y de este modo, para mí, queda probado que la Pedagogía no es la Filosofía y la filosofía no es la filosofía de la educación. La Filosofía de la educación forma parte de las materias de la carrera de Pedagogía,

en forma de filosofías de la educación o teorías filosóficas de la educación, o en forma de filosofía de la educación y aplicación de la filosofía (teoría interpretativa, lógica, crítica, analítica o fenomenológico-hermenéutica) y no se confunde con la Pedagogía general, ni con la Pedagogía como disciplina científica que genera el núcleo focalizador de la carrera de Pedagogía y de las Facultades de Pedagogía.

**A modo de conclusión. Entre la Filosofía aplicada a la educación y la Pedagogía hay objeto de estudio compartido, hay especificidad diferencial entre ellas y ambas aportan a la formación del pedagogo**

En la obra de Dewey *Democracia y Educación* encontramos la primera manifestación de que la Filosofía está íntimamente relacionada con la Pedagogía y su valor es el de hacer teorías de la educación entendidas esta como una teoría práctica, como una práctica deliberadamente dirigida:

*La filosofía constituye, a la vez, una formulación explícita de los diversos intereses de la vida y una propuesta de puntos de vista y de métodos mediante los cuales puede efectuarse un equilibrio mejor de los intereses. Como la educación es el proceso mediante el cual se puede realizar la transformación necesitada y no seguir siendo una mera hipótesis respecto a lo que es deseable, alcanzamos una justificación de que la filosofía es la teoría de la educación (entendida esta) como una práctica deliberadamente dirigida (Dewey, 1971, p. 350; las cursivas son mías).*

*Pero, si identificamos Filosofía y Pedagogía no hay un carácter específico de la función pedagógica que la distinga de otras funciones; es una experiencia práctica.* La función pedagógica no tiene ninguna característica que la distinga lógicamente de una función moral y práctica. En la mentalidad filosófica cosmovisionaria, la función pedagógica es puramente práctica en un doble sentido. Es la propia práctica de nuestra actuación la que corrige el modo de intervenir. Y, además, es práctica en el sentido moral del término, porque la decisión del modo de intervenir se justifica moralmente. En la mentalidad filosófica cosmovisionaria, el conocimiento de la educación es experiencial y eso quiere decir que la teoría no es vista como el conocimiento que explica

el modo de intervenir, sino como la propuesta de fines de vida, deseables que justifican una práctica educativa deliberadamente dirigida a ellos. De este modo en esa mentalidad lo probado moralmente se convierte automáticamente en pedagógicamente probado.

Es verdad que, en cuestiones morales, lo que no está vindicado, moralmente, no se convierte con legitimidad en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica, pero una meta moral no es sin más una meta de educación, porque existe el ámbito de la decisión técnica y, porque acontecimientos intencionales y acontecimientos morales no son lo mismo. Existe, en efecto, un ámbito de la educación que se identifica con el desarrollo de la dimensión moral. Pero las opciones morales y el dominio de los conocimientos morales son conocimientos de áreas culturales, que no invalidan el carácter contextual de esos conocimientos en el desarrollo de destrezas morales, ni anulan el carácter científico-tecnológico de la investigación pedagógica de fines y medios implicados en el proceso de la educación mora (D'Hainaut, 1983, p. 43).

La identificación de problemas morales y problemas educativos equivale a identificar erróneamente fines del sujeto y fines del objeto. De manera magistral el profesor González Álvarez afirma que esta identificación:

No prueba nada porque confunde cosas que deben ser distinguidas y da por resueltas numerosas aserciones cuestionables y hasta falsas. (...) Es cierto que *la ética* se ocupa de los fines; pero, *entiéndase bien, de los fines de su sujeto, no de los fines de los objetos que pertenecen* a otras ciencias. La ética se ocupa del fin de los actos humanos, y, para mejor comprensión del fin del hombre, de quien los actos que estudia son. (...) La educación es en el hombre; *pero no por eso se identifica su fin con el fin del hombre*. Ante confusión semejante -demasiado frecuente, por desgracia-, anticipamos aquí que *la educación es para el hombre*. (...) *Sin embargo la educación no es el hombre*. (...) Como la ética se ocupa del ente moral, (...) y la educación no se sitúa en una realidad de este tipo, la disciplina que trate de la educación no podrá quedar absorbida en la filosofía moral (González Álvarez, 1977, p. 19).

En perspectiva pedagógica, la posibilidad de acción pedagógica es definida: además de enseñar, hay que educar, transformando infor-

mación en conocimiento y este, a su vez, en educación. Y hay, además, un riesgo constante: el conocimiento de la educación fundamenta la decisión pedagógica, que es técnica y de perspectiva mesoaxiológica, pero no es suficiente para garantizar que nadie saltará el límite, politizando la educación, adoctrinando, manipulando o eligiendo en lugar del educando su sentido de acción y su modo de vida. Lo obligado en pedagogía es valorar cada medio como educativo desde el conocimiento de la educación.

Es verdad que, desde el punto de vista antropológico, la educación es cultura y, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir cultura (Mosterín, 2008 y 2009). Pero, si además afirmamos que los términos educacionales carecen de contenido propio, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación tendrían que llegar a aceptar, por coherencia, que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales y que conocer, enseñar y educar serían la misma cosa. Por principio de significado, conocer un área cultural no es enseñar, porque el conocimiento puede estar separado de la acción (la lógica de conocer y aprender no es la lógica de hacer saber a otro) y, a su vez, enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan y, con fundamento en el significado propio de esos términos, diseño instructivo y diseño educativo no significan lo mismo (Tourinán y Sáez, 2015).

El criterio básico del lenguaje común sobre el significado de educar es el criterio axiológico de contenido: no calificamos de educativos a aquellos procesos en los que aprendemos algo que va en contra de los valores, y esto quiere decir que solo calificamos de educativo el aprendizaje de contenidos axiológicamente irreprochables. Defender algo como educativo, implica un juicio de valor sobre el contenido que se utiliza. Si no se logra esto, estamos simplemente en proceso de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje.

Y el segundo criterio del lenguaje común es el criterio *formativo de uso*: no calificamos de educativos aquellos aprendizajes en los que el educando repite algo que no entiende y que no sabe cómo usar. La acción educativa debe ser formativa, debe hacer posible el desarrollo en el educando de algún tipo de esquema conceptual propio sobre lo

que se le comunica. Si no se logra esto, no educamos, solo estamos en fase de información, instrucción, entrenamiento y adiestramiento memorístico.

Esto significa que, si yo estoy utilizando el comunitarismo como instrumento de educación, debo tener el conocimiento verdadero del comunitarismo al nivel suficiente para enseñarlo, pero yo, como pedagogo, no soy el creador de esos conocimientos.

En relación con las áreas culturales, es verdad que el conocimiento del área cultural es un componente de la acción educativa, pero el conocimiento del área cultural tiene un protagonismo distinto cuando hablamos de “conocer un área cultural”, “enseñar un área cultural” y “educar con un área cultural”. Esto que decimos, es obvio, si pensamos en un caso concreto, pues no es lo mismo “conocer Historia”, que “enseñar Historia” que “educar con la Historia”, y así sucesivamente con cada área de experiencia que se constituye en objeto de enseñanza y ámbito de educación.

Desde el punto de vista del conocimiento de la educación, al que enseña se le requiere un determinado nivel de formación relativo al conocimiento del área que será objeto de la enseñanza (área de experiencia y formas de expresión adecuadas al área), pero de ahí no se sigue que enseñar un área sea conocer esa área y que educar sea simplemente enseñar el área. Es innegable, dado el actual desarrollo del conocimiento de la educación, que todos los profesores no requieren el mismo nivel de pericia en el área cultural de experiencia que enseñan, según cuál sea su nivel de ubicación en el sistema educativo, y que todos los profesores no deben tener el mismo conocimiento pedagógico, dependiendo de cuál sea el nivel del sistema educativo en el que se trabaje. No hay que saber la misma Historia para ser profesor de Historia en primaria, secundaria, o universidad (Touriñán, 2020b).

En efecto, los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que se constituyen en objetivos de instrucción en la enseñanza, no los crea el profesional de la educación; son los investigadores de cada área cultural los que los crean. Al profesional de la educación le corresponde, con fundamento de elección técnica, decidir: si el educando puede aprenderlos; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención educativa; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práctico, según el caso, en el conocimiento de la educación para ser utilizados como

instrumento de la educación; qué nivel de contenidos es adecuado en un caso concreto, cual es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes, conocimientos y competencias educativas se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos del área cultural que va a enseñar, al nivel suficiente para enseñarlos; pero, como profesional de la educación, domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica. Existe una competencia distinta para educar y enseñar que para conocer un área cultural específica.

En 1987 la editorial Anaya publicó el libro *Teoría de la educación. la educación como objeto de conocimiento*. J. M. Touriñán (1987a). La tesis fundamental de ese libro es que conocer, enseñar y educar son conceptos diferentes con significación intrínseca al ámbito que les es propio y no es suficiente o tratar de resolver la capacidad de resolución de problemas de educar, reduciendo y subsumiendo su significado en el propio de otros términos, como conocer, o enseñar, o aprender, o comunicar, o convivir, o cuidar. Cada uno de ellos tiene significación intrínseca y debe ser analizado en sus propios rasgos internos. Desde esa tesis hemos ido fundamentando la autonomía funcional de la Pedagogía como disciplina, y la diferencia entre la lógica de saber y conocer (en su sentido amplio de sé qué, sé cómo y sé hacer), no subsume la lógica de hacer saber a otro (que se corresponde básicamente con saber enseñar) y ni la lógica de enseñar subsume y resuelve la lógica de educar (que se ajusta a criterios de significado del término y permite entender que hay enseñanzas que no educan).

Desde esa perspectiva de valorar cada medio que se utilice en la interacción como educativo, se sigue que el término conocimiento de la educación adquiere significado y contenido propio frente al término conocimiento de áreas culturales, conocimiento de enseñar, conocimiento de cuidar, etcétera (Touriñán, 1987a, 1987b, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2020a, 2022a y 2023a).

Y, si eso es así, puede afirmarse que el conocimiento pedagógico de la educación, no se resuelve limitándolo al conocimiento pedagógico de la enseñanza, que es el objeto propio de la didáctica general y de las didácticas específicas, que han abierto una línea muy fecunda pro-

vechosa de investigación pedagógica desde la propuesta paradigmática de Shulman bajo los conceptos de “conocimiento de la materia que se enseña” (*Content Knowledge-CK*) y “conocimiento de la enseñanza de la materia” (*Pedagogical Content Knowledge-PCK*). El profesional de la enseñanza ha adquirido y mejorado su competencia técnica desde esa distinción, sin lugar a duda (Shulman, 1986a, 1986b y 1987; Ashton, 1990; Yildirim, 2023; Schmidt, Misha *et al.*, 2009; Innerarity, 2022). Pero es un hecho que no basta con enseñar para educar, porque los criterios que definen educar no son solo los de enseñar. Y tampoco basta con mejorar nuestro modo de conocer, para educar, porque educar exige no solo conocer, sino también actuar. No se resuelve la educación planteándola solo como una cuestión de didáctica, general o específica, o como un problema de pedagogía cognitiva.

El conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Didáctica o bien como Pedagogía cognitiva, en determinados casos, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo por medio de la enseñanza y a cómo mejorar nuestra capacidad cognitiva, hay que responder, no solo a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, sino también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que solo se responde desde el conocimiento que tenemos del concepto educación. Hay un conocimiento pedagógico propio de “educación” que se construye desde la Pedagogía. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca (autóctonos) al ámbito de conocimiento ‘educación’. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, es obvio que las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque con fundamento en el significado propio de esos términos podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan. La Pedagogía como disciplina ni se agota en la Didáctica, ni en la Pedagogía cognitiva.

Desde el punto de vista de la competencia educativa, la clave del conocimiento que es válido para educar no está en el dominio de las áreas culturales, como si fuera el especialista de ese área cultural (artista, historiador, químico, u otros), sino en el dominio de la competen-

cia pedagógica que le capacita para ver y utilizar el contenido cultural como instrumento y meta de acción educativa en un caso concreto, de manera tal que ese contenido cultural sea utilizado como instrumento para desarrollar en cada *educando el carácter y sentido propios del significado de 'educación'*. El conocimiento de la educación capacita al profesional de la educación, por ejemplo, no solo para establecer el valor educativo de un contenido cultural y participar en el proceso de decidir su conversión en fin o meta de un determinado nivel educativo, sino también para establecer programas de intervención ajustados a hechos y decisiones pedagógicas que hagan efectiva la meta propuesta.

Hablar de conocimiento de la educación no implica interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de “el conocimiento de la educación”, es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta o instrumento de la acción educativa o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Así como un historiador, un geógrafo, un matemático, un físico o un crítico de arte, entre otros, pueden hablar con propiedad sobre los conocimientos específicos de sus respectivas áreas culturales, no cabe duda de que responder adecuadamente a cuestiones como si un determinado contenido histórico, matemático, físico o artístico debe formar parte de la acción educativa que llevamos a cabo con un sujeto en particular, o cómo fomentar su sentido crítico, requiere reflexionar sobre la educación como objeto de conocimiento.

En el primer supuesto, los conocimientos —la historia, la matemática, la física, etc.— son el objeto científico de estudio; en los dos casos del segundo supuesto, la transmisión misma y la mejora de la capacidad de conocer se convierten en objeto específico de la reflexión científica en forma de Didáctica y de Pedagogía cognitiva, según el caso. Y así las cosas, el conocimiento como objeto de educación exige la investigación de la educación, es decir, exige que la educación se convierta en objeto de conocimiento, bien como Pedagogía cognitiva o bien como Didáctica, respectivamente, pero, además de responder a por qué se produjo un determinado acontecimiento educativo y a cómo se puede lograr un determinado acontecimiento educativo, hay que responder, también, a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que solo se responde desde el conocimiento que tenemos del fenómeno educativo, en tanto



que se construye con el significado de ‘educación’ desde la Pedagogía. Esa es la pregunta desde la Pedagogía, no por mejorar nuestro modo de conocer, ni por mejorar nuestro modo de enseñar, sino la pregunta por la educación misma desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de conocimiento ‘educación’. Conocer un área cultural no es enseñar, porque, como acabamos de ver, las competencias que se requieren en cada caso son distintas y enseñar no es educar, porque podemos afirmar que hay enseñanzas que no educan, con fundamento en el significado propio de esos términos (Tourinán, 2013b). En consecuencia, la lógica de saber no es la lógica de hacer saber otro y esta no es la lógica de educar, necesariamente, porque hay enseñanzas que instrumentalizan y no educan (no se ajustan al significado de educar).

Se trata de entender que, por definición, los profesionales de la educación, ni son charlatanes opinómanos de la pedagogía, ni propagandistas de las ideas políticas, ni fundamentalistas respecto de su conocimiento, sentido de acción y sentido de vida (Tourinán, 2020d, pp. 202-205; Perrenoud, 2001, 2004a, 2008 y 2004b).

Después de lo dicho, parece evidente que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita, reclama una respuesta amplia que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una de las corrientes. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento autónomo, subalternado o marginal (Tourinán, 2017). Hay seis modos de entender la teoría de la educación como disciplina, atendiendo al modelo de crecimiento del conocimiento de la educación. En la corriente marginal, la teoría de la educación se entiende unívocamente como filosofías de la educación. En la corriente subalternada la teoría de la educación se entiende en un triple sentido, como filosofía de la educación, como teoría interpretativa y como teoría práctica. En la corriente autónoma la teoría de la educación se entiende en dos acepciones distintas, como un nivel de análisis epistemológico y como una disciplina académica sustantiva de la Pedagogía (Tourinán, 2020c).

En resumen, podemos decir que el conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén

analizando. A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos *teorías prácticas* y *teorías interpretativas* (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); y, a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación) (Tourinán, 2022).

Llegar a la visión crítica de nuestro método y de nuestros actos implica comprender cómo avanzamos desde la corriente de conocimiento de la educación a la disciplina y de la disciplina a las focalizaciones, porque corriente, disciplina y focalizaciones permiten generar mentalidad pedagógica específica, defendiendo la forma en que se resuelve la relación teoría-práctica. Y para todo esto tenemos que usar la filosofía de la educación en singular y en plural. Usamos las filosofías de la educación, en plural, para entender las diversas cosmovisiones que se han ido generando; usamos la filosofía de la educación, en singular, para construir, según convenga, un pensamiento crítico con metodología histórica, hermenéutica, dialéctica, fenomenológica y analítica del lenguaje y de los acontecimientos, con sentido transdisciplinar; y también usamos la filosofía aplicada a la educación para hacer antropología filosófica de la educación, ontología de la educación, metafísica de la educación, ética de la educación y lógica de la educación (Tourinán, 2021, pp.73-102). Otra cosa es si todo eso lo hacemos en una sola asignatura de la carrera de Pedagogía a la que denominamos Filosofía de la educación o de otro modo o lo hacemos en varias asignaturas o en disciplinas distintas. Pero, en cualquier caso, si en la asignatura impartida se integran contenidos de diferentes disciplinas, debería hacerse sin ocultar las razones epistemológicas que distinguen los diferentes contenidos integrados en la asignatura impartida.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, F. y Collado, J. (coords.) (2023). *Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política* (pp. 269-301). Península (original de 1954).
- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Seix Barral.
- Ariès, Ph. (1978). L'histoire des mentalités. En J. Le Goff (dir.), *La Nouvelle Histoire* (pp. 402-423). Retz.
- Ashton, P. T. (ed.). (1990). Theme: Pedagogical Content Knowledge [Special issue]. *Journal of Teacher Education*, 41(3).
- Bachelard, G. (1973). *Epistemología*. Anagrama.
- Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Barros, C. (1989). *Historia de las mentalidades, Historia social*. <https://bit.ly/4hJ0NRV>
- Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. El Ateneo.
- Bouthoul, G. (1970). *Las mentalidades*. Oikos-Tau.
- Brent, A. (1983). *Philosophy and Educational Foundations*. George Allen and Unwin.
- Broudy, H. S. (1977). Types of knowledge and purpose of education. En R. C. Anderson, Rand J. Spiro, William Nontague, *Schooling and the Adquisition of Knowledge* (pp.1-17). Laurence Erlbaum Associates.
- Brubacher, J. S. (1962). *Modern Philosophies of Education*. McGraw-Hill.
- Buber, M. (1976). *¿Qué es el hombre?* Fondo de cultura económica.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología. Curso de actualización*. Ariel.
- Bunge, M. (1985). *Treatise on Basic Philosophy*. Vol. 7. Part. II. Reidel.
- Carbonell, J. y otros (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Ciss Praxis.
- Carr, D. (2014). Diverse senses, and six conceptions, of education. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 219-230.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Castillejo, J. L. et al. (1994). *Teoría de la Educación*. Taurus.
- Colom, A. J., Bernabéu Rico, J. L., Domínguez Rodríguez, E. y Sarramona López, J. (coords.) (1998). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Ariel.
- Colom, A. J. (1987). La educación como sistema. En J. L. Castillejo y A. J. Colom, *Pedagogía sistémica* (pp. 86108). Ceac.
- Coreth, E. (1978). *¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica*. Herder.

- Charon, J. (1971). *De la materia a la vida*. Guadarrama.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Destino, 2ª ed. (Original de 2010).
- Dearden, R. F., Hirst, P. H. y R. S. Peters (eds.) (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Narcea.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Losada, 7ª ed.
- D'Hainaut, L. (1983). *Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale por établir les résultats attendus d'une formation*. Labor-Nathan, 3ª ed.
- Dilthey, W. (1974). *Teoría de las concepciones del mundo*. Revista de Occidente.
- DRAE (2013). *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española. <http://lema.rae.es/drae/>
- Duarte, L. M. (1986). Historia das Mentalidades. (Algumas sugestões de leitura). *Cadernos de Ciências Sociais*, (4), 85-117.
- Eliot, T. S. (1945). *What is a Classic?* Faber and Faber Limited.
- Eliot, T. S. (1948). *Notes towards the Definition of Culture*. Faber and Faber Limited.
- Elvin, H. L. (1973). *La educación y la sociedad contemporánea*. Labor.
- Febvre, L. (1953). *Combats pour l'Histoire*. Armand Colin.
- Fermoso, P. (1976). *Teoría de la educación*. Agulló.
- Freinet, C. (1978). *Las invariantes pedagógicas*. Laia
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. CEAC. (ampliado en 1992 con el título *Filosofías de la educación. Paideia*. CEAC).
- García Garrido, J. L. (2006). *La máquina de la educación*. Ariel.
- García-Pelayo, R. (1983). *Minilarousse ilustrado*. Círculo de lectores.
- Gehlen, A. (1980) *El hombre*. Sígueme.
- Gevaert, J. (1976). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Sígueme.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Morata.
- Gómez Pin, V. (2005). *El hombre, un animal singular*. La esfera de los libros.
- González Álvarez, A. (1977). *Filosofía de la educación*. Troquel.
- Habermas, J. (1987). *Knowledge and Human Interests*. Polity Press.
- Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona: Paidós.
- Hegel, J. W. F. (1986). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. La lectura.

- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. UNESCO.
- Ibañez-Martín, J. A. (1982). La formación pedagógica del profesorado y el plural concepto de Filosofía de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 40(158), 61-71.
- Ibañez-Martín, J. A. (2005). Anámnesis y pronóstico de la Filosofía de la educación. En J. Ruiz Berrio (ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI* (pp. 85-103). Universidad Complutense.
- Ibañez Martín, J. A. (2009). Asentamiento y futuro de la Filosofía de la Educación en España, en *Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (pp.127-135). Dykinson.
- Innerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Galaxia Gutenberg.
- Küng, H. (1979). *¿Existe Dios?* Ediciones Cristiandad, 2ª ed.
- Lain Entralgo, P. (1999). *Qué es el hombre. Evolución y sentido de la vida*. Ediciones Nobel.
- Khun, T. S. (1979). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Le Goff, J. (1988). *La nueva historia*. Mensajero.
- Lévinas, E. (1993). *Humanismo del Otro Hombre*. Caparrós.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2002). *Filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Marrón, G. A. (2009). ¿Qué es un clásico? Prejuicios e historicidad de la definición). En L. Galán y G. Chicote (eds.), *Diálogos culturales. Actas de las terceras jornadas de estudios clásicos y medievales* (pp. 615-631). Universidad Nacional de La Plata.
- Maslow, A. H. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. Trillas.
- Moreno, E. (1968). *Nosotros y nuestros clásicos*. Gredos.
- Mosterín, J. (2000). *Conceptos y teorías en la ciencia*. Ariel.
- Mosterín, J. (2008). *La naturaleza humana*. Espasa Calpe.
- Mosterín, J. (2009). *La cultura humana*. Espasa Calpe.
- Noddings, N. (1992). *The challenges of care in schools: an alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Alianza Editorial.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la educación*. Losada, 5ª ed. (Fecha de la edición alemana, 1935).
- Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar. Análisis y perspectivas*. Laia.
- Palop, P. (1981). *Epistemología genética y filosofía*. Ariel.

- Perrenoud, Ph. (2001). La formación del docente en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), 503-523.
- Perrenoud, Ph. (2004a) Suffit-il d'être expert pour former des experts? *Enseigner la musique*, (6-7), 87-106.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico "Formación centrada en competencias". <https://bit.ly/3YZ8oo8>
- Pinker, S. (2003). *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Paidós.
- Pinker, S. (2007). *El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza humana*. Paidós.
- Pinker, S. (2011). *Cómo funciona la mente*. Destino. 3ª reimp. (Original de 1997).
- Poskett, J. (2022). *Horizontes. Una historia global de la ciencia*. Crítica.
- Pring, R. (2014). From disguised nonsense to patent nonsense: thinking philosophically. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 231-248.
- Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* Narcea.
- Revel, J. (1986). Mentalités. En A. Burguière (dir.), *Dictionnaire de sciences historiques*. PUF.
- Rey, A. (1959). *La ciencia oriental antes de los griegos*. Uteha.
- Romero, F. (1961). *Ubicación del hombre*. Columba, 3ª ed.
- Scheler, M. (2003). *El puesto del hombre en el cosmos*. Losada (Original de 1938).
- Schmidt, D. A., Mishra, P., Baran, E. Thompson, A. D., Koehler, M. J. y Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Shulman, L. S. (1986a). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. En M. C. Wittrock: *Handbook of Research on Teaching* (pp. 3-6). MacMillan.
- Shulman, L. S. (1986b). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), 4-11.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Strong, E. W. (1966). *Procedures and Metaphysics*. Hildesheim.
- Tibble, J.W. (1969). *The Study of Education*. Routledge and Kegan Paul.

- Touriñán, J. M. (1987a). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Anaya.
- Touriñán, J. M. (1987b). *Estatuto del profesorado, función pedagógica y alternativas de formación*. Escuela Española.
- Touriñán, J. M. (1989). Teoría de la Educación. Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 35(137), 7-36.
- Touriñán, J. M. (1990). Profesionalización como principio del sistema educativo y función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 36(141), 9-23.
- Touriñán, J. M. (1991). Conocimiento de la Educación y Función Pedagógica: El sentido de la Competencia profesional. *Revista de Teoría de la Educación*, (3), 11-28.
- Touriñán, J. M. (1995). Exigencias de la Profesionalización como principio del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, (164), 411-437.
- Touriñán, J. M. (2008a). Teoría de la Educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1), 175-194.
- Touriñán, J. M. (2008b). Decisión política y politización de la decisión: complejidad estructural de la decisión en política educativa. En J. Evans y E. Kristensen, (eds.), *Investigación, desenvolvemento e innovación* (pp. 11-50). Universidad de Santiago de Compostela-IGESIP (Instituto galego de seguranza internacional e da paz).
- Touriñán, J. M. (2009). La escuela entre la permanencia y el cambio. *Revista de Ciencias de la Educación*, 218, abril-junio, 127-150.
- Touriñán, J. M. (2012). Racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica. Una convergencia necesaria en la universidad actual. En M. Agís, C. Baliñas y J. L. Pastoriza (coords.), *A Universidade. Raíces históricas e desafíos de futuro* (pp. 287-306). Xunta de Galicia-Sociedad interuniversitaria de Filosofía.
- Touriñán, J. M. (2013a). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista Española de Pedagogía*, 71(254), 29-47.
- Touriñán, J. M. (2013b). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(1), 25-46.

- Touriñán, J. M. (2013c). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? En SI(e)TE. Educación, *Desmitificación y crítica de la educación actual* (pp. 57-92). Octaedro.
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo. <https://bit.ly/3YUfH0l>
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Andavira (Disponible 2ª edición de 2016).
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. Bello y Martínez.
- Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Andavira.
- Touriñán, J. M. (2018). La significación del conocimiento de la educación y su capacidad de resolución de problemas: fundamentos desde el conocimiento pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, 7(1), enero, 25-61.
- Touriñán, J. M. (2019a). ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía. En A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 287-330). Octaedro.
- Touriñán, J. M. (2019b). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 93-115.
- Touriñán, J. M. (2019c). La Pedagogía no es la Filosofía y la Filosofía no es la Filosofía de la Educación. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), mayo, 17-84.
- Touriñán, J. M. (2019d). Imagen social de la Pedagogía. Competencia técnica y educación de calidad. En C. Naval, J. Vergara, A. Rodríguez y A. Bernal (coords.), *Reflexiones teóricas sobre la educación* (pp. 145-192). Dykinson.
- Touriñán, J. M. (2020a). Importancia de la Filosofía de la educación en Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9(12), 28-58.
- Touriñán, J. M. (2020b). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía*. Andavira.
- Touriñán, J. M. (2020c). Alcance de ‘Teoría de la Educación’ en la carrera de Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9(4), abril, 25-89. *Vid et.* (2020), La teoría de la educación es disciplina y es herramienta necesaria para dominar la intervención pedagógica. *International Multidisciplinary Journal CREA*, 1(1), 3-50.



- Touriñán, J. M. (2020d). Los medios y su valor pedagógico en la relación educativa. En A. Medina, A. de la Herrán y M.<sup>a</sup> C. Domínguez, *Hacia una Didáctica humanista* (pp. 199-268). Redipe (Bowker Books in print)-UNED.
- Touriñán, J. M. (2020e). Relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación: la significación del conocimiento de la educación no ampara el modelo dual. *Revista de Investigación en Educación*, 18 (3), 160-209.
- Touriñán, J. M. (2021). Teoría de la Educación: ámbito disciplinar en la carrera de Pedagogía. En S. G. Pimenta y J. L. Severo, *PEDAGOGIA: teoria, formação, profissão / organização* (pp. 73-102). Cortez Editora.
- Touriñán, J. M. (2022a). *Pedagogía de las artes. La perspectiva mesoaxiológica*. Andavira.
- Touriñán, J. M. (2022b). Construyendo educación de calidad desde la Pedagogía. *Sophía, colección de Filosofía de la Educación*, (32), 41-92.
- Touriñán, J. M. (2023a). Signification of knowledge of education as a methodology principle of pedagogical research and the relevance of common activity. *Revista Boletín Redipe*, 12(1), 17-63.
- Touriñán, J. M. (2023b). La significación del conocimiento de la educación: relación teoría-práctica y actividad común como focos para resolver problemas de educación. En F. Aguilar y J. Collado (coords.), *Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria* (pp. 59-120). Universidad Politécnica Salesiana.
- Touriñán, J. M. (2023c). *Pedagogía mesoaxiológica. Postulados y fundamentos*. Redipe.
- Touriñán, J. M. (dir.) (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Andavira.
- Trilla, J. (coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó. 5<sup>a</sup> reimp. 2009.
- Uljens, M. (2001) On General Education as a Discipline. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 291-301.
- Walton, J. (1963). A Discipline of Education. En J. Walton y J. C. Kuethe (eds.), *The Discipline of Education* (pp. 316). The University of Wisconsin Press.
- William, D. (2008). What should education research do, and how should it do it? *Educational Researcher*, 37(7), 432-438.
- Yıldırım, Ş. U. (2023). Review of Researches on Pedagogical Content Knowledge. *International Journal of Progressive Education*, 19(2), 135-151.



## CAPÍTULO III

# Sobre la utilidad y los inconvenientes de la erudición para la educación

---

Babu Thaliath

*François Chevalier Fellow*, Madrid Institute for Advanced Study

(MIAS) Madrid, España

*Senior Fellow*, Zukunftscolleg, Universität Konstanz, Alemania

Jawaharlal Nehru University, New Delhi

[babu.thaliath9@gmail.com](mailto:babu.thaliath9@gmail.com), [bthaliath@mail.jnu.ac.in](mailto:bthaliath@mail.jnu.ac.in)

[babu.thaliath@uni-konstanz.de](mailto:babu.thaliath@uni-konstanz.de)

<https://orcid.org/0000-0002-4557-7765>

## Introducción

Generalmente se afirma que la educación se basa principalmente en la erudición en diversas disciplinas. Tanto el estudio como la investigación y la enseñanza requieren una erudición amplia y profunda en marcos disciplinarios e interdisciplinarios, que un erudito debe demostrar siempre, especialmente en las publicaciones y la docencia. A pesar de este vínculo original e indispensable, no está claro si la erudición siempre beneficia, enriquece y promueve la educación o si un exceso de conocimientos puede ser perjudicial para la educación. Por lo tanto, parece importante y oportuno reexaminar la erudición como base de la educación. En todos los esfuerzos por reformar instituciones educativas como escuelas, universidades e institutos de investigación de todo el mundo, la atención se centra principalmente en la infraes-

estructura académica, que incluye la enseñanza y la investigación, así como bibliotecas y archivos, y la extensión de la erudición de profesores, estudiantes e investigadores se considera tácitamente una medida de la calidad y la excelencia de la educación. El supuesto dado por sentado de que la erudición promueve siempre e infaliblemente la educación y la “vida” de los educados o eruditos ya ha sufrido revés históricamente, aunque en contados casos. Por lo tanto, el estudio requiere la identificación y puesta de relieve de raras referencias históricas que se vuelvan críticas, incluso escépticas, contra la comúnmente asumida exclusiva fundamentación de la educación en la erudición, y además la actualización de estas referencias en función de la situación global actual de la educación general.

La erudición, que sirve de base a la educación, difícilmente está libre de algunos dualismos enigmáticos que contiene en sí misma. Se trata de los marcos cualitativo y cuantitativo del conocimiento, la profundización teórica y la ampliación meramente informativa de las disciplinas científicas, la sensibilidad y perspectiva filosófica y el conocimiento histórico más cuantitativo, etc. Ya en sus primeras obras —desde *El Nacimiento de la Tragedia* (Geburt der Tragödie) hasta *Humano demasiado humano* (Menschliches Allzumenschliches)—, Nietzsche, como joven académico altamente instruido, aborda la cuestión de las necesidades cognitivas adecuadas del hombre en la vida, en la que —según Nietzsche— el sistema educativo de la época y su práctica en instituciones educativas como escuelas y universidades parecen haber fracasado. La segunda *Consideraciones intempestivas* (Unzeitgemäße Betrachtungen), una de las investigaciones pioneras de Nietzsche en su primera fase de filosofar, se titula: *De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida* (Vom Nutzen und Nachteile der Historie für das Leben), plantea una cuestión fundamental en el discurso académico que es de suma importancia para la educación de cualquier tipo, a saber: ¿cuánto conocimiento histórico es necesario para la vida?

En esta investigación, Nietzsche se muestra evidentemente muy escéptico ante el afán humano tan exagerado de monumentalizar el pasado, por un lado, y de acumular y archivar conocimientos históricos del pasado, por otro, y aboga por una “historia crítica” que, sobre la base de una sensibilidad filosófica radicalmente renovadora, no mantenga a la cultura humana atrapada en los monumentos y anticuarios

cuantitativamente acumulados del pasado, sino que le permita progresar *históricamente*. Ya en su primera ‘Consideraciones Intempestivas’, *David Strauss, el Confesor y Escritor*, Nietzsche explica el filisteísmo de la formación imperante en el sistema educativo alemán de la época, es decir, una forma común de erudición que favorece tácitamente lo cuantitativo frente a lo cualitativo, erudición plana (*Allwisserei*) frente a la profundidad de la perspicacia, en resumen: el conocimiento sobrepesado de meramente informativo de la historia frente a la perspicacia filosófica reductora y de largo alcance. La crítica de Nietzsche a la educación y al conocimiento se desarrolló, como es bien sabido, en las posteriores *Consideraciones Intempestivas* —especialmente en la segunda y tercera (*Schopenhauer como educador*)—, así como en algunos fragmentos posteriores que adquirieron gran importancia en la recepción posterior de Nietzsche, a saber: *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (*Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne*) y las Conferencias en la Universidad de Basilea: *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas* (*Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*).

Considerando estas primeras obras en su conjunto, puede decirse que Nietzsche es en general muy crítico con la exagerada acumulación cuantitativa de conocimientos históricos que la educación ha exigido secreta o explícitamente desde entonces hasta hoy. Es cierto que la amplitud y la cantidad de conocimientos, que están representadas sobre todo en el saber histórico, siguen sirviendo de base a la educación general. Por lo tanto, un sistema educativo ideal apenas se esfuerza por polarizar los mencionados binarios de la educación, sino más bien por conciliarlos. En la realidad, sin embargo, estos binarios difícilmente se convierten en correlatos o complementaciones necesarias en el marco de la educación, sino más bien en dicotomías irrevocables. En este contexto, lo cuantitativo prevalece a menudo sobre lo cualitativo y lo puramente histórico sobre lo filosófico. Esto nos lleva a reconsiderar la conexión entre erudición y educación, que hasta ahora dábamos por sentada.

## La utilidad y los inconvenientes del conocimiento histórico

Cuando Friedrich Wilhelm Nietzsche escribió la tercera “Unzeitgemäße Betrachtungen” (*Consideraciones intempestivas*), *Vom*

*Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* (De la utilidad e los inconvenientes de la historia para la vida), estaba más o menos claro para el filósofo que el beneficio y la desventaja se refieren principalmente al conocimiento histórico, que sirve claramente de base para la conciencia histórica, representada especialmente en la historia monumental y anticuaria (tal como Nietzsche la especifica). Como memoria individual y colectiva, como conocimiento general, representado en el estudio y la investigación, etc., el conocimiento histórico persiste, influyendo en el individuo, su sociedad y, además, su identidad nacional en diversos contextos —culturales, sociales y políticos—, y determinando y legitimando su existencia histórica. El conocimiento histórico o conocimiento de la historia es, obviamente, el primer requisito para la génesis y posterior desarrollo de una conciencia histórica, de la que se apropian inicialmente los individuos y posteriormente las sociedades.

Que la vida tiene necesidad del servicio de la historia ha de comprenderse no menos claramente que la proposición, a demostrar más adelante —de que un exceso de historia es perjudicial para el ser vivo. La historia forma parte del ser vivo en tres aspectos: en tanto que este es activo y aspira, en tanto preserva y venera, y en tanto sufre y necesita de liberación. A esta trinidad de relaciones corresponde una trinidad de formas de historia: cabe distinguir una forma monumental, una forma anticuaria y una forma crítica de historia (Nietzsche, 2011, p. 703).

Sin embargo, en esta obra temprana seminal, Nietzsche considera que toda monumentalización excesiva y todo archivo anticuario de la historia, a los que tiende una fuerte conciencia histórica en las sociedades, son esencialmente una carga; lastran la vida y le aportan más desventajas que beneficios. Los monumentos y los archivos son, en última instancia, manifestaciones culturales, sociales y sociopolíticas de una conciencia histórica colectiva en la que participa cada individuo, su sociedad y, en última instancia, su nación. Por eso el conocimiento histórico se promueve en todas partes; así se desarrolla desde la conciencia provincial a la nacional y finalmente al nacionalismo. Si observamos el desarrollo filosófico de Nietzsche desde esta fase temprana, pasando por la fase media, hasta la fase posterior, nos damos cuenta de que Nietzsche ya se enfrenta a una pregunta fundamental en esta obra temprana y en muchas de sus obras posteriores —tal como Nietzsche

la explica sobre todo en su fase media—, a saber: ¿Cuánto conocimiento histórico se necesita para vivir? O, dicho de un modo más agudo: ¿Cuánta historia se puede soportar? Esta pregunta básica, que plantea en su ya mencionada *Unzeitgemäße Betrachtung* (Consideraciones intempestivas), es decir *Vom Nutzen und Nachteile der Historie für das Leben* (De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida), aparece también en otras de sus conocidas obras tempranas, a saber, *Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne* (Sobre verdad y mentira en sentido extramoral) y *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* (Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas). En su crítica del conocimiento, que Nietzsche desarrolló sobre todo en la fase media de su filosofar, Nietzsche no solo abordó las anomalías teóricas que identificó en las largas teorías tradicionales —pre-modernas y modernas— del conocimiento, sino que también tomó claramente como punto de partida esta cuestión ética y moral fundamental.

En un contexto académico, el conocimiento histórico se refiere principalmente a la erudición, que reclama una legitimidad y autoridad especiales en el estudio y la investigación. La erudición de los profesores o académicos va más allá de la adquisición individual o privada de conocimientos y se refiere a la aplicabilidad de los conocimientos en la enseñanza y la investigación, tanto en las escuelas como en las universidades. La historia constituye incluso una base importante para todos los estudios e investigaciones, ya que incluso las investigaciones puramente teóricas —como en filosofía, ciencias naturales y matemáticas— suelen completarse con referencias de la historia del desarrollo de las disciplinas y del estado actual de la investigación. El conocimiento de la historia es, por tanto, un requisito necesario para la formación en cualquier disciplina científica. A este respecto, se podría establecer una cierta analogía con la tercera observación intempestiva de Nietzsche, a saber: *Sobre la utilidad y los inconvenientes de la erudición para la educación*.

La conferencia *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas*, pronunciada en 1872 en la Universidad de Basilea, es uno de los primeros trabajos de Nietzsche de la época de la redacción de *Consideraciones intempestivas*. Otro tratado muy importante de esta época, que sin duda debemos tener en cuenta en nuestra investigación, es el ensayo *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, en el que Nietzs-

che inició su crítica del lenguaje y del conocimiento, que se desarrolló en la fase media de su filosofar. En estas primeras obras —escritas después de la primera gran obra *El nacimiento de la tragedia* (Geburt der Tragödie)— Nietzsche plantea explícita o implícitamente una pregunta fundamental: ¿Qué tipo de conocimiento necesitan la educación y la crianza? O bien: ¿Qué forma de conocimiento debe buscarse en la educación, a la que se refiere primordialmente la educación? La crítica de Nietzsche a la educación se basa evidentemente en su crítica al conocimiento, que a su vez subraya y problematiza una correlación adecuada entre la adquisición cualitativa y cuantitativa del conocimiento. En consecuencia, Nietzsche plantea diversas cuestiones sobre la naturaleza deseada del conocimiento en el contexto de la educación. Según Nietzsche, la educación debería promover el conocimiento filosófico más cualitativo y optimizar así el conocimiento histórico más cuantitativo.<sup>1</sup> En la fase intermedia de su filosofar, Nietzsche explica e intensifica sus preguntas en el contexto de su crítica del conocimiento. Nietzsche pregunta: ¿Cuánto conocimiento necesitamos para vivir mejor? De esta y otras preguntas similares se desprende una forma general de pensar, a saber, la utilidad del conocimiento para la vida. La tripartición y relativización de la “verdad”, tal como Nietzsche emprende en su tratado *Sobre verdad y mentira en un sentido extramoral*, remite claramente a esta visión o perspectiva suya:

... los seres humanos no huyen tanto de ser engañados como de ser perjudicados por medio del engaño. En el fondo, en esta fase tampoco detestan el fraude, sino las consecuencias graves, odiosas, de ciertos géneros de fraudes. De manera semejante, en ese sentido restringido desea el ser humano la verdad. Desea las consecuencias agradables de la verdad, aquellas que conservan la vida; es indiferente al conocimiento puro y carente de consecuencias, y está hostilmente predispuesto contra las verdades que puedan ser perjudiciales y destructivas (Nietzsche, 2011, pp. 610-611).

---

1 Los orígenes de esta actitud característica de Nietzsche, que floreció en la fase media de su filosofar, pueden reconocerse ya en la crítica a la educación clásica en las escuelas de gramática y universidades de la Alemania de esta época, que se describe detalladamente en la obra temprana *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas* (Nietzsche, 2011, p. 507ff).



## Vida y conocimiento

La relación entre vida y conocimiento tiene probablemente la genealogía más larga en comparación con otros binarios que podrían considerarse en el contexto de la educación. Esto se debe a que puede remontarse bíblicamente hasta el Génesis, que incluye la caída del hombre de una existencia paradisíaca a una terrenal. Cuando Adán y Eva estaban en el paraíso, Dios les permitió comer de todos los árboles de la vida y alimentarse, excepto del único árbol del conocimiento. La caída del pecado original fue entonces la violación de esta prohibición. El motivo de esta violación, que ha constituido la base del pecado original desde la caída del hombre en la tierra, fue, como sabemos, el intento de llegar a ser como Dios o de alcanzar la deidad mediante el conocimiento, tal como Eva y Adán fueron seducidos por la serpiente. Aquí, la cognición o el conocimiento están implícitamente ligados a la búsqueda de la divinidad —un leitmotiv que aparece una y otra vez desde el Génesis bíblico hasta el Fausto de Goethe y a lo largo de toda la historia de la humanidad.

Una de las consecuencias de la caída original del hombre del paraíso a la tierra —como consecuencia del pecado original— es que el hombre debe vivir sudando la gota gorda o trabajando para ganarse la vida, sobre todo para conseguir el pan de cada día. En otras palabras, tiene que trabajar en la tierra para poder vivir. La bendición previa en el paraíso, que Adán y Eva podían alimentarse del árbol de la vida sin trabajo, se les niega desde el principio en su existencia terrenal. Sin embargo, la prohibición anterior en el paraíso de que el hombre no comiera del árbol del conocimiento ya no parecía aplicarse a su existencia terrenal después del pecado original. Así que el hombre en la tierra comenzó a trabajar física y espiritualmente para vivir y al mismo tiempo para alcanzar la —antes tácitamente prohibida— Divinidad a través de la cognición y la adquisición de conocimiento. En la Tierra, el hombre —como semidiós— se esfuerza ahora por alcanzar la divinidad eterna a través del conocimiento, que constituye el leitmotiv central del Fausto de Goethe. Pero más de dos milenios antes, Aristóteles ya había establecido en su *Metafísica* esta aspiración inherente al

ser humano por el conocimiento como una cuasi-definición: “Todos los hombres desean, por naturaleza, saber”<sup>2</sup> (traducido por el autor).

Lo importante aquí es una nueva conexión terrenal entre la vida y el conocimiento, dos hechos de la existencia humana en la tierra que estaban estrictamente separados el uno del otro en su anterior existencia paradisíaca. Pues esta conexión entre el conocimiento y la vida en la tierra no era algo natural. Se seguía buscando el paraíso perdido en el que la vida no requería trabajo físico y mental. El hombre, y en particular el filósofo que se esforzó durante toda su vida por alcanzar el conocimiento, deseaba de nuevo el lujo paradisíaco, es decir, la buena vida sin el requisito previo del trabajo, combinada con el placer de la búsqueda del conocimiento. De ahí surgió la idea del ocio o musa (Μοῦσα), que la clase sacerdotal de mentalidad filosófica de Egipto (también en la India) podía permitirse en un principio y que la Grecia platónica quiso adoptar. La musa o ociosidad fue aceptada tácita o explícitamente por Platón y otros filósofos de la antigua Grecia como el requisito previo ideal para filosofar (lo que en un sentido general también significaba la adquisición de conocimientos en todas las áreas de la ciencia). Curiosamente, el ocio como base de la existencia filosófica fue discutida con entusiasmo a lo largo de la historia de la filosofía griega. La aversión característica de Platón hacia los artesanos, agricultores, etc., que trabajaban físicamente en Grecia también puede remontarse a esta actitud básica. Nietzsche pareció heredar esta idea básica típicamente griega de la completa libertad intelectual del ocio y estar convencido de tal actitud desde el principio. Esta actitud también podría atribuirse a la formación intensiva y de alta calidad de Nietzsche en filología clásica (desde su época escolar en Schulpforta en Naumburg) y a su particular inclinación hacia la filosofía presocrático y afición por los nobles orígenes del filósofo Platón. Por ello, en su temprana obra *Consideraciones Intempestivas*, Nietzsche distingue ya la erudición del pensamiento filosófico y el mero erudito, en la versión moderna los profesores universitarios, del filósofo, que es el único que puede pensar originalmente y producir así nuevos conocimientos.

---

2 “All men by nature desire to know” (Aristotle, 1984, p. 3343).

En las observaciones de Nietzsche sobre la “gente culta” se pueden distinguir principalmente dos grupos opuestos: El primero incluye a los Filisteos de la formación, eruditos y filólogos, es decir, a los que, desde la perspectiva actual —según Hoyer— llamaríamos “burguesía de la educación”. La otra incluye a los genios, los filósofos independientes y todos los demás individuos creativos (Stritar, 2012, p. 13; Hoyer, 2002, p. 331) (traducido por el autor).

Precisamente en su fase inicial de filósofo —como el más joven profesor asociado de filología clásica en la Universidad de Basilea— Nietzsche desarrolló una idea clara de la erudición, que requería mucho trabajo pero tenía poco contenido filosófico, que los *Bildungsphilister* (los filisteos de la formación) pretendían adquirir en la Academia. El término *Bildungsphilister* se introdujo ya en la primera consideración intempestiva con el título: *David Strauss, el Confesor y Escritor* (David Strauss der Bekenner und Schriftsteller) —y críticamente con muchas connotaciones pronosticas:

El término ‘filisteo’ está tomado, como se sabe, de la vida estudiantil, y en su sentido amplio, y por cierto muy popular, designa lo contrario del hijo de las Musas, del artista, del verdadero hombre de cultura. Sin embargo, el filisteo de la formación —aunque penoso, ahora es obligado estudiar ese tipo y escuchar, cuando las hace, sus confesiones— se diferencia de la idea general de la clase ‘filisteo’ por una particular creencia errónea: el filisteo de la formación se hace la ilusión de que él es hijo de las Musas y hombre de cultura; una ilusión incomprensible, de la que se deduce que no sabe en absoluto qué sea filisteo y qué lo contrario: por eso, no hay que extrañarse si en la mayoría de los casos jura solemnemente no ser un filisteo (Nietzsche, 2011, p. 645).

Aunque esta visión propedéutica de Nietzsche surgió en un contexto nacional alemán, adquiere un significado y una legitimidad universalmente válidos. Por cierto, el contexto cultural alemán es una característica general de algunas de las primeras obras de Nietzsche, en particular las *Consideraciones intempestivas* y el fragmento posterior *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas*. Aparte de esta temprana contextualización nacional, existe un claro contraste entre los filisteos de la formación (*Bildungsphilister*) y la Gente de cultura (*Kulturmenschen*), entre el filisteísmo y el ocio que se supone subyace

a la verdadera creación cultural en el arte y la filosofía. El filisteísmo se caracteriza precisamente por un auténtico contraste con los filósofos del ocio, que apenas es capaz de filisteísmo educativo. En consecuencia, según Nietzsche, el filisteo de la educación se esfuerza por aparecer como un hombre de cultura. Nietzsche ve en ello la hipocresía de los filisteos de la educación, que penetran en todos los ámbitos de la vida social e intentan hacerse pasar por personas serias de cultura. El trastorno interiorizado y, en ocasiones, exteriorizado que conlleva una existencia de este tipo también deja su huella, que se refleja en muchas “actuaciones” preprogramadas de la vida cotidiana, en la exagerada sed de conocimientos (que se hace especialmente patente en el ámbito académico), en definitiva: en muchas cosas que difícilmente pueden surgir de una necesidad existencial natural, sino que se imponen a la existencia social como fachada cultural:

Así dice alborozado el filisteo: y si nosotros no estamos tan contentos como él, se debe a que desearíamos saber todavía más. Escalígero solía decir: “¡qué nos importa a nosotros si Montaigne ha bebido vino tinto o vino blanco!”. Pero en este caso, que es más importante, ¡cuánto apreciaríamos una declaración explícita de ese tipo! ¡Cuánto apreciaríamos saber también cuántas pipas se fuma a diario el filisteo según el ordenamiento de la nueva fe, y si con el café le es más simpático el *Spenerschezeitung* o el *Nationalzeitung*. ¡Deseo insatisfecho de nuestra ansia de saber! (Nietzsche, 2011, p. 654-655).

El filisteo de la formación parecía ser un producto necesario de la época burguesa, es decir, del siglo XIX, en la que Nietzsche vivió y trabajó. El fenómeno del filisteo de la formación persistió y adoptó diversos rasgos sociales. Sobre todo, en su pretensión de ser un hombre de cultura, se asemejan al concepto de esteta, un término fundamentalmente negativo para una persona que se dedica al arte, especialmente a las artes escénicas como el teatro, la ópera, la danza y la música, por motivos egoístas —y difícilmente por razones verdaderamente existenciales.

Lo que distingue al verdadero erudito y filósofo del filisteo de la formación parece aquí estar determinado, de hecho definido, por la naturaleza de la relación entre vida y conocimiento (que presupone la vida de un ser humano). Aunque Nietzsche elabora su concepto

del filisteo de la formación y su distinción de la Gente de la cultura en sus conferencias *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* (Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas) y considera el ganarse la vida como el último fundamento secreto del filisteísmo educativo (Bildungsphilisterei), el filósofo se mantiene fiel a su pregunta original sobre la utilidad del conocimiento para la vida. Así pues, la vida es un hecho ineludiblemente decisivo en la crítica de Nietzsche al saber y a la educación.

La educación, tal como la entiende Nietzsche, es, como para Humboldt o Schiller, ante todo no la formación para tal o cual fin, como artesano, soldado o funcionario. Colocada bajo la primacía de la conveniencia o la utilidad, la educación quedaría reducida a un medio para mantener la vida. Por el momento, puede decirse con un giro rousseauniano que a Nietzsche le preocupa mucho más la libre educación del individuo como ser humano (Nietzsche, 2011, p. 753), independientemente de la vocación o posición concreta que asuma posteriormente. La vida misma es el oficio que el hombre debe aprender en primer lugar (Helen, 2020, pp. 188-189) (traducido por el autor).

En sus obras, Nietzsche subraya repetidamente —explícita o implícitamente— la importancia del hecho de la vida, que el conocimiento filosófico y científico, el saber en general, debe esforzarse por promover y mejorar. Si, por el contrario, el conocimiento o el instinto del hombre por el conocimiento dificulta la vida y le pone límites, para Nietzsche es indeseable. La utilidad y la desventaja de la historia para la vida es, por tanto, una visión universal del mundo y una estrategia que se aplica como tal a todas las disciplinas científicas —incluida la filosofía— y a la ciencia en general. Esta es también la base de la famosa crítica del conocimiento de Nietzsche, que no solo problematiza los fundamentos teóricos o epistemológicos del conocimiento o el proceso de conocimiento (como Nietzsche afirma acertadamente en su obra temprana *Sobre verdad y mentira en un sentido extramoral*),<sup>3</sup> sino también, y principalmente, la función ética, moral y teleológica

---

3 Se refiere a la crítica de Nietzsche al lenguaje y a la cognición, o crítica al proceso de percepción y cognición asumido en la epistemología tradicional, que expone sobre todo en su obra temprana *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (Nietzsche, 2011, pp. 611-613, 615).

del conocimiento en la vida. En un aforismo muy conocido de su fase media del filosofar, Nietzsche contrapone el sueño engañoso a la vigilia al conocimiento verdaderamente filosóficos y aboga por no molestar ni despertar a los durmientes mientras duermen y sueñen pacífica y felizmente. Tal alegato contradice tácitamente el leitmotiv de la famosa alegoría de la caverna de Platón, a saber, la tarea del filósofo despertado de un largo sueño engañoso de liberar o despertar a los atrapados en el engaño epistémico con su forma filosófica de pensar.

Un sueño tranquilo con sueños agradables pero engañosos favorece o promueve obviamente la vida (y la supervivencia) de las personas en su lucha por la existencia. El despertar a la verdad filosófica podría desestabilizarlos. Sin embargo, aquí parece aludirse simbólicamente al contraste entre el sueño vital y los sueños y el despertar al conocimiento filosófico que perturba la vida. Nietzsche no niega el conocimiento filosófico cuando lo utiliza en favor de su filosofía de la vida. A todas luces, Nietzsche establece aquí una nueva conexión entre vida y conocimiento, que se opone radicalmente a la larga dicotomización tradicional entre vida y conocimiento —sobre todo en el marco bíblico ya mencionado, pero también filosófico platónico— y lleva ambos hechos a una constelación y concordancia existencial necesarias.

En cierto sentido, Nietzsche aboga por la orientación de la cognición y el conocimiento hacia la vida y su mejora y celebración. Ahora bien, el filósofo se muestra escéptico ante toda tendencia a que el exceso de conocimiento perseguido por las ciencias modernas dificulte la vida o perjudique la existencia de los seres humanos vivos. Aunque Nietzsche critica la búsqueda generalizada de la educación con fines de lucro en el mundo académico, no rechaza en principio el “telos” o el propósito de la educación que afirma la vida. El hecho de que el conocimiento y la erudición sirvan normalmente para ganarse la vida no disminuye la dignidad de la erudición de un filósofo como Kant. Al contrario, la pobreza del gran filósofo y su necesidad de ganarse la vida, debida a sus modestas circunstancias, contribuyeron significativamente a su digna reputación en la historia. Nietzsche no fue una excepción en este sentido.

En una posible analogía, podríamos comparar el instinto educativo humano con el hambre, que es uno de los estados físicos necesarios y, por tanto, requiere alimento. El conocimiento nutre la mente,

como el alimento que el cuerpo necesita para vivir. La comida y el conocimiento forman así una cierta analogía como alimento del cuerpo y de la mente. Ambos juntos sustentan la vida de un individuo. Si explicamos así el conocimiento —como el alimento— como un hecho vital, nos damos cuenta de que hay otros hechos físicos que sirven de base a esta analogía. Uno de ellos, y el más importante, es el hambre, que requiere alimento. Así como el hambre física se satisface con comida, el hambre mental se satisface con conocimiento. Ahora bien, existen ciertos criterios para la alimentación mental y física. El consumo de alimentos y conocimientos —como alimento físico y mental— tiene límites cualitativos y cuantitativos. Cuantitativamente, la alimentación debe optimizarse para vivir saludablemente. Una vez saciada el hambre, la comida se vuelve superflua y comer en exceso puede dañar el organismo a largo plazo. Del mismo modo, consumir conocimientos en exceso o más allá de satisfacer el hambre mental difícilmente puede promover una vida mental sana. La comida como alimento físico y el conocimiento como alimento mental también están sujetos a criterios cualitativos. Tanto la comida como el conocimiento deben ser de buena —si no de alta— calidad. Los alimentos en mal estado dañan el cuerpo, del mismo modo que el conocimiento erróneo, mediocre e inadecuado tiene un efecto negativo en la mente o estanca, distrae peligrosamente o incluso destruye el desarrollo mental. Otra base para esta analogía sería la asimilación, es decir, la asimilación física de los alimentos y la asimilación mental del conocimiento. Al masticar, la comida debe saber bien, igual que el primer encuentro con un pensamiento deleita la mente. Sin embargo, esta es solo la primera fase. La comida debe digerirse físicamente, extrayendo los componentes necesarios para la vida del cuerpo, como proteínas, vitaminas, magnesio, calcio, hierro, etc. de los alimentos en el proceso digestivo y asimilándolos en el cuerpo a través del torrente sanguíneo. Este proceso de asimilación puede llevar mucho tiempo antes de conducir al crecimiento y la salud del cuerpo. Del mismo modo, el desarrollo mental a través del conocimiento requiere un largo periodo de asimilación mental tras el consumo inicial y gozoso del conocimiento.

El hambre es sin duda el hecho más significativo aquí, que es el requisito previo más importante para una nutrición sana y vital, desde saborear y digerir los alimentos hasta absorberlos en el cuerpo. Una bue-

na nutrición física y mental con alimentos buenos y óptimos requiere hambre. Es el hambre física la que da un sabor especial incluso a los alimentos ordinarios y fortalece y estimula todo el sistema digestivo, especialmente la producción de enzimas en el estómago; asimismo, el hambre mental requiere el estudio intensivo de disciplinas científicas y la adquisición ávida de conocimientos que puedan satisfacer el hambre mental. Por lo tanto, el hambre es el hecho más importante y primordial para que el cuerpo y la mente busquen y disfruten de la comida. Ahora surge la pregunta: ¿Cómo se consigue tanto el hambre física adecuada, que requiere el alimento cualitativa y cuantitativamente apropiado, como el hambre mental adecuada, que nos lleva a la búsqueda incansable y a largo plazo del conocimiento adecuado? La respuesta parece ser la salud o un cuerpo sano y una mente sana. Del mismo modo que un cuerpo sano tiene el hambre adecuada en el momento adecuado, una mente sana parece tener el hambre adecuada de conocimiento. Sin embargo, en términos de salud, no podemos equiparar el estado físico con el estado mental de una persona. La salud mental no se presenta clínicamente en este punto. Una mente que aspira al conocimiento filosófico requiere un tipo de salud sustancialmente diferente, que puede incluir las anomalías obvias que dificultan la vida cotidiana “normal”.

Al igual que la salud física, la salud de la mente y la consiguiente hambre de conocimiento se desarrollan a partir de distintos entornos y circunstancias, como la educación, las relaciones, es decir, la amistad y el amor, una erudición adecuada, los viajes, etcétera. Ambas formas de hambre tienen algunos principios en común. Tanto la comida como el conocimiento deben optimizarse en calidad y cantidad para satisfacer el hambre física y mental. Sin embargo, la gente tiende a comer más y a saber más, lo que a menudo va más allá de la satisfacción del hambre y sobrepasa los límites de la digestión física y mental. Este es el principio de una vida física y mental insana. Nietzsche fue un filósofo que, en comparación con sus predecesores y sucesores en la filosofía, se preocupó más por la salud —del cuerpo y de la mente—, como muestran particularmente las obras de la fase media de su filosofar. Nietzsche subrayó repetidamente que un exceso de conocimiento es perjudicial para una mente sana, del mismo modo que un exceso de comida no se digiere. Pues un exceso innecesario de comida conduce a diversas anomalías digestivas, a la obesidad, la diabetes, el colesterol, etc. y, en



el peor de los casos, inmediatamente a las náuseas. También pueden observarse anomalías análogas en la excesiva nutrición mental a través del conocimiento, que es particularmente evidente en los filisteos educados, tal y como los identificó Nietzsche (2011, p. 654ff).

## **El fundamento monástico de la educación**

La optimización de la búsqueda del conocimiento en consonancia con el hambre intelectual —de forma análoga a la optimización de la alimentación en función del hambre física— también establece un equilibrio adecuado y bastante necesario entre la vida y el conocimiento, en el sentido de que el conocimiento promueve la vida y el conocedor lleva una buena vida, que era un telos o propósito ideal en la tradición filosófica griega. Un físico bien proporcionado, la salud y el vigor atlético eran tan importantes para la educación en la antigua Grecia como el desarrollo intelectual, especialmente a través del conocimiento filosófico. ¿Cómo se transmitió una tradición educativa clásica tan equilibrada en la larga Edad Media europea?

En principio, el monacato cristiano debía heredar y continuar la tradición educativa clásica griega. La tradición monástica de la educación y la erudición, que fue fundada y moldeada significativamente por San Benito, sigue determinando la tradición educativa predominante en Europa y en otros países del mundo que recibieron la influencia de la tradición europea. Esta tradición existió de forma mucho más intensa e intacta hasta finales de la Edad Media en numerosos monasterios y universidades que anteriormente habían sido monasterios de diversas órdenes cristianas en Europa, como la Universidad de París, Salamanca, Oxford, Cambridge, Friburgo, Colonia, etc. No obstante, existían algunas diferencias formales y estructurales entre las universidades y los monasterios que se correspondían con las diferencias entre las órdenes cristianas como benedictinos, cistercienses, agustinos, carmelitas y, especialmente, dominicos, franciscanos y jesuitas.

Las virtudes cardinales del celibato, la obediencia y la pobreza, que sustentan el monacato y la cultura monástica, también se practicaron estrictamente en las universidades medievales de Europa hasta la época moderna (e incluso más en algunas universidades muy tradicionales). Con la Reforma y la Contrarreforma y otras iluminaciones

de la era moderna, estas virtudes, que estaban firmemente ancladas en la tradición educativa europea, empezaron a perder su significado anterior. Sin embargo, siguieron existiendo tácitamente en las universidades y otras instituciones educativas de la Edad Media, expresadas en una estricta disciplina, compacidad estructural, exclusividad, cerrazón y, sobre todo, en la optimización de los recursos financieros, principalmente gastos de manutención.

Por supuesto, la educación superior exige a largo plazo una disciplina estricta y perseverancia (que exija el celibato monástico es otra cuestión). Lo que podría ser importante para nuestro estudio de la filosofía de la educación sería la continuación de la virtud de la pobreza en la educación, que tradicionalmente se refería a las formas corporales pero también espirituales de la existencia de los eruditos. En general, la optimización del coste de la vida necesaria para la erudición y la existencia erudita podría considerarse como la forma moderna de pobreza, como la base de la educación. La virtud de la pobreza también existía en otras tradiciones educativas del mundo, especialmente en Asia. El estudiante, el *vidyarthi*,<sup>4</sup> en la antigüedad india era convencionalmente un “brahmachari”, es decir, un célibe especialmente comprometido con el mantenimiento de la virtud de la pobreza en la vida al tiempo que optimizaba sus gastos de subsistencia. Así reza un sloka (verso) sánscrito de la antigüedad india:

കാകദൃഷ്ടി ബകധ്യാനം  
ശ്വാനനിദ്രാ തഥൈവ ച  
അൽപാഹാരം ജീർണ്ണവസ്ത്രം  
എതത് വിദ്യാർത്ഥിലക്ഷണം

(Kaakadrishti bakadhyanam  
Swana nidra tathaiwa cha  
Alpaharam jeernavasthram  
Ethath Vidyarthilakshnam)

4 El significado etimológico del término *vidyarthi* (discípulo) es alguien que se esfuerza (*arthi*) por el conocimiento (*vidya*).

## Traducción:

La vigilancia del cuervo, la meditación de la garza

El sueño ligero del perro

Una dieta moderada y ropa sencilla

Estas son las características de un estudiante

Este verso en sánscrito<sup>5</sup> describe o incluso define las cinco importantes características virtuosas (*lakshanam*) de un discípulo (*Vidyarthi*). Ellas son: *Kaakadrishti* (vigilancia de un cuervo), *Bakadhyanam* (concentración de un cisne), *Swana nidra* (sueño ligero como el de un perro), *Alpaharam* (comida ligera) y *Jernnavasthram* (vestimenta modesta).

De todas estas características de un estudiante ideal se desprende un principio general de vida, a saber, la optimización de los gastos en favor de una preocupación constante por la búsqueda del conocimiento. Estas características de un verdadero erudito se asemejaban a las virtudes y normas monásticas practicadas en los monasterios y universidades de la Edad Media europea. También constituían más o menos la esencia del monacato en todo Oriente.

Estas normas también reflejan las mencionadas virtudes cardinales del monacato cristiano fundado originalmente por los benedictinos en Europa. Que comer poco, vestir con mucha modestia y abstenerse de los placeres familiares, etc. sean las características básicas de la pobreza es, en última instancia, una cuestión de convenciones sociales y religiosas. En cualquier caso, estas normas contrastan con la vida lujosa, con su abundancia de riquezas, alimentos, ropa, etc. La pobreza monástica necesaria para la educación y la erudición debe verse

---

5 El verso citado es una transcripción de un verso sánscrito original en malayalam (la lengua hablada en el estado meridional de la India, Kerala). Este famoso verso (*shloka*) procede del texto sánscrito clásico *Nitisara* (que significa: la esencia del arte de gobernar), escrito en los siglos IV y III antes de Cristo. <https://en.wikipedia.org/wiki/Nitisara> “El *Nitisara* o *Nitisara* de Kamandaki es un antiguo tratado indio sobre política y arte de gobernar. Su autor fue Kamandaka, también conocido como Kamandaki o Kamandakiya, discípulo de Chanakya. Tradicionalmente se ha datado entre los siglos IV y III a.C., aunque los estudiosos modernos lo sitúan entre los siglos III y VII de nuestra era, entre los períodos Gupta y Harsha, y es en realidad una recensión basada en el *Sukra Nitisara* del siglo IV a.C.” (traducido por el autor).

de forma positiva; es la pobreza necesaria de una vida erudita modesta y saludable, tal y como la practica el monacato tradicional en Oriente y Occidente. De acuerdo con el proverbio bíblico: “Donde esté tu tesoro, allí estará también tu corazón” (Mateo 6:21), el corazón del monje erudito debe estar en sus esfuerzos intelectuales intrínsecos y en sus inclinaciones espirituales, y no en riquezas materiales como tierras de cultivo, bienes inmuebles como casas, oro o depósitos bancarios, etc. Por lo tanto, el monacato siempre se distrae con un exceso de riqueza material y así se aleja lentamente de la actitud básica de llevar una vida humilde, monástica y espiritual.

La existencia de Nietzsche como erudito y filósofo se caracterizó a lo largo de toda su vida por un fatídico monacato. Fueron también los ineludibles rasgos monásticos de la existencia de los que intentó en vano liberarse y, al mismo tiempo, abogó a favor de todas las fiestas dionisiacas que afirman la vida. Hay numerosos indicios de circunstancias y acontecimientos en la vida de Nietzsche que hablan a favor de una existencia monástica solitaria en su extraordinariamente profunda erudición filosófica. Comenzó con su nacimiento en el seno de una familia de pastores muy respetada en Röcken, cerca de Leipzig. Aunque las familias de los pastores protestantes gozaban de una elevada posición social en aquella época —casi paralela a la de la nobleza—, la vida en la casa del pastor era en gran medida solitaria y sin las festividades de que disponían la nobleza y la burguesía. Como Nietzsche expresó en un ensayo autobiográfico escrito durante su época escolar en Schulpforta en Naumburg,<sup>6</sup> y como subrayó Martin Heidegger en su tratado seminal *Was heißt Denken* (¿Qué significa pensar?) “Nací como una planta cerca del patio de la iglesia, como un hombre en la casa de un pastor”.

La última frase dice:

Así el hombre crece fuera de todo lo que una vez le abrazó; no tiene necesidad de romper los grilletes -se caen imprevistamente, cuando un dios se lo ordena; ¿y dónde está el anillo que al final todavía le rodea? ¿Es el anillo el mundo? ¿Es Dios? (Heidegger, 1968, p. 80) (traducido por el autor).

---

6 El manuscrito de este raro escrito autobiográfico temprano de Nietzsche fue descubierto en 1935 en un cofre del desván del Archivo Nietzsche de Weimar (la villa “Silberblick”, donde Nietzsche pasó los últimos años de su vida).

Un monacato simbólico debido a sus propios orígenes y la soledad asociada a él iban a acompañar fatalmente a Nietzsche a lo largo de su vida. Incluso como el estudiante más destacado de filología clásica en Schulpforta y más tarde como el catedrático más joven de filología clásica en la Universidad de Basilea —una carrera docente que solo duró unos pocos años—, Nietzsche estaba condenado a llevar una vida académica solitaria, aparte de sus estrechas amistades con Richard Wagner y Cosima, con Lou von Salomé, Paul Rée, Malwida von Meysenbug, Franz e Ida Overbeck, Resa von Schirnhöfer, Erwin Rohde y otros —en particular con el historiador de mentalidad igualmente monástica Jacob Burckhardt, que fue en realidad el mentor y estrecho mecenas de Nietzsche en Basilea. Tras su ruptura con Wagner y el Círculo Wagneriano después del primer Festival de Bayreuth en 1876 y su fatídica separación de Lou von Salomé, así como su prematura jubilación de su cátedra en Basilea por enfermedad, Nietzsche comenzó una vida extremadamente solitaria en la estación de montaña suiza Sills Maria, lo que significó para Nietzsche una vida a una altitud solitaria: 2000 metros por encima de la humanidad y su civilización. El modelo para ello fue el filósofo presocrático Heráclito, el filósofo favorito de Nietzsche, que vivió solo con sus plantas en una montaña en los últimos años de su vida. También Zarathustra, que se sentía cansado y agobiado por su larga y solitaria vida monástica y por eso quería volver a la civilización humana en los niveles inferiores de la tierra. La fase filosófico-productiva más larga de Nietzsche fue, como es bien sabido, su vida solitaria en Sills Maria, en los Alpes italianos —sin familia, alumnos ni amigos, y solo como “un vagabundo con sus sombras”. La antítesis necesaria a esta fatídica soledad monástica y a la pobreza de uno de los mayores eruditos y filósofos de la historia fue una filosofía extremadamente concisa de afirmación vital, es decir, de decir sí a la vida y a todas sus celebraciones o acontecimientos solemnes.

Hay numerosas referencias en la filosofía de Nietzsche que apuntan a la conexión inseparable entre la existencia monástica y la aparición de la perspicacia filosófica, especialmente en la fase media del filosofar. Aunque Zarathustra se cansa de su larga vida monástica solitaria y, en consecuencia, desea descender de las alturas de la montaña y volver a los planos, a la vida cotidiana, a las alegrías y fiestas comunes, sigue siendo un asceta, un vagabundo solitario que estaba

más condenado a observar e intuir que a participar directamente en la vida activa con los demás y disfrutar de todos los placeres de la vida social. Semejante vida monástica —con la aceptación de una soledad constante e inevitable, el alejamiento de los placeres de la vida, la repetida experiencia de la marginación y el rechazo, etc.— es una existencia dolorosa de la que la persona de mentalidad monástica —como erudito y filósofo— difícilmente puede desprenderse. En un aforismo muy citado de *La ciencia feliz*, Nietzsche describe a las personas proféticas como animales que reciben con dolor el acontecimiento espontáneo de una catástrofe natural debida a fenómenos naturales misteriosos que solo ellos pueden percibir y que son negados a los humanos, y advierten a la humanidad de las catástrofes venideras a través de este dolor pronóstico, que se manifiesta en su visible inquietud.<sup>7</sup> Por profetas entendemos tácitamente a los verdaderos filósofos.

Podemos relacionar tal retrato de un filósofo, que es el único que encuentra acceso al verdadero conocimiento filosófico, con el contraste anteriormente discutido entre el filisteo de la formación y el hombre de cultura (al que pertenece el filósofo). El verdadero conocimiento filosófico requiere el dolor de la vida, que es indispensable. El dolor aquí es profundamente intrínseco y como tal existencial; es de alto valor, análogo al oro que da a una moneda su verdadero valor. El conocimiento sin el dolor existencial subyacente sería como una moneda sin su equivalente en oro, lo que llevaría a la inflación. Si los filósofos de la educación sin el dolor existencial necesario para el conocimiento filosófico producen constantemente obras científicas —como artículos y libros— esto conduce a una inflación del conocimiento y la información, que es particularmente notable en el mundo académico.

Otro pensamiento que podemos extraer de la mencionada observación de Nietzsche sería la imprevisible aparición de las ideas filosóficas, que, casi como un terremoto, son imprevisibles y tienen con-

---

7 “Vosotros carecéis de sentimientos para el hecho de que los hombres proféticos son hombres que padecen muchos sufrimientos: vosotros solo creéis que a ellos se les ha concedido un hermoso ‘don’, y gustosamente quisiérais tenerlo —pero solo quiero expresarme a través de un símil. ¡Cuánto pueden padecer los animales mediante la electricidad del aire y de las nubes! Vemos que algunas especies de ellos tienen una facultad profética con respecto al tiempo” (Nietzsche, 1985, p. 182).

secuencias importantes. En principio, no se puede predecir ni esperar un terremoto, porque el acontecimiento de esta catástrofe natural no se puede prever. Del mismo modo, un pensamiento filosófico llega a un verdadero filósofo sin que este pueda prever esta llegada grandiosa pero dolorosa. Nietzsche subraya enfáticamente el surgimiento completamente original del pensamiento como una llegada al sujeto sin que este piense conscientemente el pensamiento. La sentencia de Nietzsche es: “Un pensamiento llega cuando ‘él’ lo quiere, no cuando ‘yo’ lo quiero” (*Ein Gedanke kommt, wenn ‘er’ will, nicht wenn ‘ich’ will*. Nietzsche, 1968, pp. 24-25) De ello se deduce que los pensamientos tienen una autonomía especial en su génesis respecto al sujeto que aparentemente piensa el pensamiento. Si el pensamiento llega al sujeto, al “yo”, entonces no es “conscientemente” pensado por el sujeto. En resumen: los pensamientos no son pensados, lo que parece adquirir el carácter de una aporía.

Esta verdad no deja de presuponer sutilmente una condición previa inconsciente de la mente, que está predestinada para la llegada inesperada de pensamientos filosóficos. En otras palabras, la mente debería estar preparada de algún modo para recibir un pensamiento filosófico que le llega de forma repentina y espontánea, como una tierra fértil en la que solo las plantas pueden echar raíces y crecer. Precisamente esta preparación inconsciente de la mente para esta llegada inesperada de percepciones filosóficas —según Nietzsche— es una preparación en el dolor, más precisamente en el dolor monástico —pero no en el sentido convencional. El filósofo está predestinado a este dolor existencial y, por tanto, a la llegada inesperada de raras y valiosas intuiciones filosóficas, un destino y, al mismo tiempo, un privilegio que se le niega al filósofo culto.

Los parecen prepararse de manera diferente para las reflexiones filosóficas, para el conocimiento en general. Se trata, evidentemente, de una preparación consciente, suficientemente planificada y sistemática. Así, a través de planes y estrategias académicas cuidadosamente pensadas y a través de todas las redes diplomáticas, los filisteos de la formación disponen de medios y vías para entrar en el mundo académico, como recursos financieros, puestos de trabajo, becas, proyectos, etcétera. No hay que dudar aquí de la buena intención de los académicos de prepararse conscientemente para la búsqueda del conocimien-

to, aunque los filisteos de la formación tienden a estar secretamente inspirados e impulsados más por las glorias materiales de la ciencia y la filosofía que por los genuinos y humildes placeres del pensamiento original y la perspicacia filosófica. También es bien sabido que los filisteos de la educación son los menos dispuestos a hacer sacrificios en la vida, o mejor dicho, no están dispuestos a arriesgar los privilegios de la vida en favor de la verdadera filosofía y de la existencia filosófica.

El privilegio material de los filisteos de la educación contrasta claramente con la pobreza y el fatídico aislamiento de los verdaderos filósofos, como se desprende de las observaciones de Nietzsche citadas anteriormente y de muchas otras. Difícilmente podemos generalizar tal yuxtaposición, pero no podemos negar su verdad y pertinencia. En el ámbito de la educación académica de nuestro tiempo —en comparación con épocas anteriores— el fomento del estudio y la investigación no se basa en la pobreza monástica y la optimización de recursos (incluida la soledad) que ello conlleva, sino que está necesariamente determinado por los recursos financieros y el colectivismo, el reconocimiento mutuo y, sobre todo, la abundancia de recursos financieros y otras facilidades prácticas que ello conlleva. Esto conduce a situaciones extrañas y contradictorias en el mundo académico, que podemos observar y de las que podemos tomar nota en todas partes. Por ejemplo, en la financiación del estudio y la investigación (aunque en principio debería basarse en criterios de selección estrictos), vemos que, por un lado, el dinero fluye, pero, por otro, los investigadores raros, de gran talento y genuinos luchan por su existencia académica porque no hay financiación ni puestos disponibles para ellos. Y es que el hábil pragmatismo académico contrasta con los ideales de los eruditos fatalmente condenados al conocimiento filosófico, con toda su idiosincrasia y su estilo de vida poco práctico. Una preparación consciente, planificada y, sobre todo, completamente pragmática puede, por desgracia, no conducir a raras ideas filosóficas revolucionarias, sino muy probablemente a un logro cuantitativo reflejado en “numerosas publicaciones”.

Desde un punto de vista puramente pragmático, un coche, un aparato mecánico, está listo para circular si se le echa suficiente gasolina. Pero el bombeo análogo de fondos al estudio y la investigación —normalmente no en modesta optimización, sino en abundancia— no conduce en muchos casos a resultados reales como ideas originales,



descubrimientos e invenciones. Si el éxito de los académicos se mide por la cantidad de fondos recibidos de diversas fuentes y otras formas de apoyo, sin tener suficientemente en cuenta los resultados reales del estudio y la investigación, la idea de la educación fracasará desde el principio. No sabemos si la investigación en muchas universidades se realiza realmente en busca de un auténtico conocimiento filosófico o si se trata simplemente de una búsqueda tácita y pragmática de financiación por parte del estado y las fundaciones educativas.

## La erudición y la filosofía

El escepticismo de Nietzsche hacia la excesiva erudición en general y el filisteo de la formación que glorifica esta tendencia en particular parece estar relacionado con su fascinación por la filosofía de Schopenhauer. Como es bien sabido, Schopenhauer como ‘filósofo’ era bastante crítico, incluso polémico, con el la ‘filosofía universitaria’, es decir, lo que él llamaba despectivamente catedrático-filosofía y omniciencia en el contexto de la erudición.<sup>8</sup> La crítica de Nietzsche (o la continuación de la crítica de Schopenhauer) también está relacionada

---

8 En el prefacio a la segunda edición de su obra maestra *El mundo como voluntad y representación*, Schopenhauer polemiza de forma bastante explícita contra el Estado, que utiliza la filosofía para alcanzar sus objetivos materiales, y contra la práctica universitaria de la filosofía, que sirve sobre todo para ganarse la vida. Nietzsche parece haber continuado esta polémica en su primera etapa, en la que recibió una importante influencia de Schopenhauer, especialmente con su idea del ‘filisteo de la formación’ (*Bildungsphilister*), que cuenta con el apoyo del Estado en todas las instituciones educativas. Si los gobiernos convierten la filosofía en medio para sus fines de Estado, por otra parte, los hombres instruidos ven en las cátedras de filosofía un oficio que da de comer como cualquier otro: y así se afanan por obtenerlas asegurando su buen espíritu, es decir, el propósito de servir a aquellos fines. Y mantienen su palabra: no la verdad, no la claridad, no Platón, no Aristóteles, sino los fines que se les ha encargado servir, son sus guías y enseguida se convierten también en el criterio de lo verdadero, lo bueno, lo que hay que tomar en cuenta y sus contrarios. Y lo que no se corresponde con eso, aun cuando fuera lo más importante y extraordinario en su materia, es condenado o, cuando esto resulta delicado, asfixiado con una unánime ignorancia. Véase, sin ir más lejos, su común celo en contra del panteísmo: ¿algún tonto creerá que es por convicción? — ¿Cómo la filosofía degenerada en medio de ganar el pan no habría de convertirse en sofística?” (Schopenhauer, 2013, p. 39).

con su creciente aversión a la excesiva erudición académica que se había convertido en la norma en aquella época y posteriormente, especialmente en la Facultad de Historia y Filosofía Clásica.

También es posible que un niño prodigio como Nietzsche ya hubiera sufrido mucho en la fase inicial de su carrera académica por el cansancio precoz de conocimientos y de formación en la materia tan exclusiva de la filología clásica, en la que Nietzsche destacó durante sus años escolares en Schulpforta y más tarde en la Universidad de Bonn y después en la de Leipzig. Como catedrático de Filosofía Clásica en la Universidad de Basilea, Nietzsche debía combatir la fatiga causada por la intensa y muy avanzada formación y erudición de su juventud. Sobre todo en la fase intermedia de su filosofar, Nietzsche advirtió en repetidas ocasiones de las peligrosas consecuencias de la erudición, que no fomentaba la vida, sino que inhibía y destruía los instintos vitales. Nietzsche estaba, por utilizar la jerga actual, un tanto “quemado” ¡incluso siendo el profesor más joven de filosofía clásica en Basilea! Un camino similar de la vida y el destino y la consiguiente aversión o escepticismo hacia la mera erudición puede verse también en Goethe, como expresa Fausto varias veces en la obra maestra del mismo título. Los profundos conocimientos lingüísticos, históricos y literarios que exige el campo de la filología clásica condujeron trágicamente en Nietzsche a una erudición muy opresiva desde muy temprano. Por eso Nietzsche dijo más tarde sarcásticamente que uno no podía librarse de dos cosas en la vida, a saber, Dios y la gramática. Esto refleja la extraordinaria tensión y presión intelectual que ejerció Nietzsche en su vida a partir de dos fuentes, a saber, de su crianza en una casa del pastor y de su intensísima formación en filología clásica en Schulpforta y más tarde en la Universidad de Bonn y después en la de Leipzig y sus posteriores actividades docentes en Basilea.

Por ello, ya en su primera fase académica como joven profesor en Basilea, Nietzsche buscó irónicamente esa liberación de la opresiva, para Nietzsche destructora de la vida, erudición que rozaba el filisteísmo pedagógico —sobre todo en las disciplinas de historia y filología clásica. En este contexto puede entenderse mejor la inclinación de Nietzsche hacia la filosofía y la estética, que se manifestó especialmente en su primera etapa a través de su afición por la filosofía de Schopenhauer, su fascinación por la música de Wagner y la música en

general como arte dionisiaco, tal y como Nietzsche trata de explicar en su primera obra magna, esencialmente filológico-clásica y filosófica, *El nacimiento de la tragedia* (Geburt der Tragödie).<sup>9</sup> En su primera gran empresa clásico-filológica, a saber, la primera gran obra *El nacimiento de la tragedia del espíritu de la música* (Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik), dedicada a Richard Wagner, Nietzsche también intenta “devaluar” en cierto modo las bellas artes apolíneas, que en cierto sentido también incluyen la educación y la erudición, en favor del arte dionisiaco de la música (en el que lo verbal se mezcla en lo más mínimo). “Sin música, la vida sería un error”, decía Nietzsche en *El crepúsculo de los ídolos* (Götzen-Dämmerung). Incluso siendo el filólogo clásico más dotado y mejor formado de Europa, Nietzsche no sustituiría la música por el lenguaje, aparte de la poesía “lingüística”. Pues Nietzsche veía tácitamente en la música, como en la filosofía, un remedio adecuado contra la opresiva y enfermiza erudición de la filología y el conocimiento histórico. La posterior glorificación del lenguaje por parte de Wittgenstein y de todos los filósofos de la tradición analítico-filosófica del siglo XX contrasta notablemente con la aversión característica de Nietzsche a la posición privilegiada del lenguaje como portador del conocimiento y de la verdad, tal y como Nietzsche la problematizó en su tratado *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne), así como a la lógica como estructura del pensamiento. Para Nietzsche, el límite del mundo subjetivo sería el límite de la percepción, o más exactamente,

---

9 “Pero la ‘fase de Basilea’ parece haber estado atravesada por tres grandes campos de tensión. El primero, que combina la música de Wagner y la filosofía de Schopenhauer, debe considerarse como la cuna de la obra que se convertiría en *El nacimiento de la tragedia del espíritu de la música*. La segunda, cuyo objetivo era ‘acabar con la falsa forma de cultura’ [Gebildetheit] que Nietzsche se complacía en definir como ‘cultura-farsa’, sentó las bases críticas para alcanzar ‘la verdadera educación’. Este giro crítico fue el tema de las conferencias tituladas *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas, así como de las Consideraciones Intempestivas*, en particular ‘Schopenhauer como educador’. El objetivo de la tercera fase era incorporar la cuestión de la filología a esta eliminación de la ‘cultura de la farsa’, ya que Nietzsche consideraba la disciplina como la herramienta que permitía escapar de ese estado degenerado” (Zauli, 2019, p. 128) (traducido por el autor).

el límite de la percepción estética, que ante todo —como la música— abarca la experiencia no verbal o preverbal del mundo.

Evidentemente, Nietzsche deriva su afecto por el saber filosófico y su aversión al filisteísmo en la educación de la relación entre erudición y filosofía, que Nietzsche pretende radicalizar a partir de su propia filosofía. La pregunta de Nietzsche: ¿Cuánto saber y cuánta verdad necesita uno para vivir, se aplica también a esta relación: ¿Cuánta erudición necesita la filosofía o el saber filosófico? En Nietzsche hay siempre una sutil tendencia a acercar la filosofía al arte liberándola de su tendencia a la filología y a traducirla en una afirmación de la vida.<sup>10</sup> Sin embargo, incluso en sus orígenes cartesianos, la filosofía moderna muestra una relación óptima, incluso mínima, con la erudición y los conocimientos lingüístico-conceptuales asociados a ella. En efecto, el principio básico de la filosofía moderna, tal y como lo define prácticamente René Descartes, es la reducción epistemológica y ontológica a unos pocos primeros principios, mejor representados por principios cartesianos como el “cogito ergo sum” o la división absolutamente reducida de la realidad en “res cogitans” y “res extensa”, que tiende a obstaculizar la erudición y todas las elaboraciones y extensiones necesarias para ella. A todas luces, el saber filosófico, que por naturaleza se revela reductor y fundamental, difícilmente es complementario del saber filológico e histórico, sino más bien contradictorio.

El método epistemológico de la negación, tal como lo aplica Descartes en su filosofía —en *Le Discours de la méthode*, *Les Méditations*, así como en *Les principes de la philosophie*—, remite también a un pensamiento reductor que parece oponerse a la elaboración discursiva que es particularmente común en la ciencia histórica. Los primeros principios de la filosofía buscados por Descartes ya no son las referencias buscadas en ninguna ciencia discursiva. La filosofía busca los primeros principios a partir de los cuales pueden surgir nuevos co-

---

10 En el prefacio de *Ecce Homo*, Nietzsche plantea la cuestión del alcance o quantum de verdad que el hombre necesita: ¿Cuánta verdad soporta, cuánta verdad osa un espíritu? Esto fue convirtiéndose cada vez más, para mí, en la auténtica unidad de medida (Nietzsche, 2005, p. 19). La pregunta se refiere claramente a la cantidad óptima de conocimientos que necesita la vida. Porque la verdad significa aquí el conocimiento verdadero que las ciencias reivindican en la educación.

nocimientos. En este sentido, la filosofía teórica es análoga a las ciencias teóricas de la modernidad, como la mecánica, la óptica y sobre todo las matemáticas, porque son ciencias axiomáticas o basadas en axiomas que forman los primeros principios absolutamente reducidos, como tales justificados en última instancia y también irreducibles.

La yuxtaposición estratégica de Nietzsche entre el conocimiento filosófico y la mera erudición, a la que aspiran los filisteos de la formación, también puede relacionarse con su división tripartita de la historia —como historia monumental, anticuaria y crítica— presentada en la segunda *Consideraciones intempestivas* (título: *De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida*). La historiografía se basa principalmente en la historia anticuaria, que tiende a archivar-se cuantitativamente en bibliotecas y archivos; también está motivada y alimentada por el orgullo y la importancia meramente asociados a la historia monumental. La historia crítica, en cambio, que según Nietzsche no es una historia pasada, momificada, sino una historia futurista, nueva —como un nuevo génesis—, se nutre necesariamente de intuiciones filosóficas que descartan lo superfluo de la historia para crear algo nuevo (Nietzsche, 2011, p. 703ff). El giro cartesiano de la filosofía —como filosofía moderna— hacia los primeros principios absolutamente reducidos fue, como es bien sabido, un rechazo histórico radical y una superación de las filosofías largamente transmitidas de la escolástica medieval, que en cierto sentido formaban una síntesis de filosofía anticuaria y monumental, basada principalmente en las diversas interpretaciones de Aristóteles, pero también de Platón y de otros filósofos autorizados anteriores de la antigüedad y la Edad Media —incluidos muchos de los Padres de la Iglesia— y como tales eran filosofías demasiado orientadas a textos y referencias. Las filosofías de la antigüedad —especialmente las de Aristóteles—, así como sus interpretaciones por famosos filósofos y teólogos como Tomás de Aquino, podían ser revisadas o interpretadas más a fondo. Pero un alejamiento radical de estas filosofías que se habían transmitido durante mucho tiempo y que, por tanto, habían llegado a ser casi monumentales y archivadas en monasterios y universidades, era impensable (hasta la modernidad cartesiana) y podía considerarse herejía y, en consecuencia, condenarse a la Inquisición.

Con René Descartes parece haberse roto el antiguo e indispensable vínculo entre erudición y filosofía. Sin embargo, como filósofo y erudito de gran talento, Descartes estaba estrechamente familiarizado con la filosofía escolástica medieval, en particular a través de su educación en el famoso colegio jesuita de *La Flèche*, del que el filósofo y fundador de la modernidad adoptó tácitamente algunos de los conceptos básicos de su propia filosofía. Por tanto, difícilmente puede suponerse que la filosofía cartesiana prescindiera simplemente de la erudición histórico-filosófica. Lo que parece caracterizar más fuertemente la filosofía de Descartes es —como ya se ha dicho— una direccionalidad epistémica radical, a saber, la búsqueda epistémica de los primeros principios, que presupone el método epistemológico de la duda y la negación. Descartes también argumentó desde este punto de vista que en filosofía y ciencias naturales uno debería volver a la naturaleza —a sus primeros principios— y leerla como un libro. Famosamente, Descartes mostró a un admirador de su filosofía, que visitó al filósofo en la ciudad holandesa de La Haya y le pidió la biblioteca del filósofo, un cobertizo o taller con muchas partes disecadas del cuerpo de un buey (en consonancia con la euforia por la investigación anatómica de la época). Esto muestra la actitud radical del filósofo respecto a la primacía de los primeros principios de la ciencia natural y la filosofía sobre las tradiciones históricamente monumentalizadas y largamente archivadas de la Antigüedad y la escolástica medieval.

La relación entre erudición y filosofía parece apuntar a un cierto hecho binario que subyace a toda investigación, a saber, los aspectos cuantitativos y cualitativos del estudio y la investigación. En principio, la erudición debería alcanzar un cierto apogeo en el máster. El doctorado o PhD es básicamente un título filosófico en el que se espera que el estudiante se dedique más a la investigación cualitativa y obtenga así nuevos conocimientos. En realidad, el doctorado y la posterior fase postdoctoral marcan el inicio de una carrera académica más cuantitativa en la que se espera que un joven investigador de universidades e institutos de investigación publique el mayor número posible de artículos, asista a conferencias, dé charlas, escriba reseñas, etc. Al comenzar una carrera universitaria —normalmente como profesor particular o ayudante— la vida está fatalmente determinada por una palabra mágica, desde la primera selección como profesor y en todos

los “éxitos” académicos posteriores: ¡“numerosos”! Así, desde sus solicitudes de becas, financiación de proyectos y puestos hasta su lección inaugural —como catedráticos—, los muy ambiciosos académicos jóvenes, intermedios y avanzados entran en el escenario de la Academia con “numerosas” publicaciones y otros logros. Los “numerosos” logros académicos presuponen tácitamente la investigación histórica en todas las disciplinas académicas —especialmente en las humanidades y las ciencias sociales—, ya que esta por sí sola proporciona suficientes referencias cuantitativas. Nietzsche ya observa en la fase inicial de su vida —como académico en ciernes en Basilea— cómo este requisito previo puede resultar hostil para la vida:

Ese canon uniforme reza más o menos así: la persona joven ha de empezar por un saber en tomo a la formación, no por un saber basado en la vida, y menos por la vida y la vivencia mismas. Este saber en tomo a la formación es inculcado o administrado al joven como saber histórico; esto es, se le abarrota la cabeza de un sinfín de conceptos derivados del conocimiento en extremo mediato de tiempos y pueblos pasados, no de la consideración inmediata de la vida. Su deseo de experimentar algo por sí mismo, de sentir desarrollarse en sí un articulado sistema palpitante de experiencias propias —ese apremiante deseo es aturdido y, por así decirlo, es intoxicado por la ilusión exuberante de que sea posible compendiar en sí, en el término de pocos años, las más elevadas y singulares experiencias de tiempos pasados, y justamente de los tiempos más grandes (Nietzsche, 2011, pp. 744-745).

Por supuesto, el rendimiento cuantitativo debe ser estrictamente cualitativo —basado en revisiones por pares, rigurosos estándares académicos en la selección por etapas, referencias de académicos de renombre, entrevistas, etc. Pero tanto los candidatos como los académicos de alto nivel suelen caer en el engaño mágico del rendimiento académico cuantitativo. Reconocer lo cualitativo en las publicaciones requiere un gran esfuerzo, paciencia, concentración y, sobre todo, una actitud cualitativa especial en las investigaciones académicas. Habría que preguntarse: Si un académico produce “numerosas” publicaciones, conferencias, reseñas cada año y además es miembro de muchos comités, consejos de redacción, fundaciones, sociedades científicas,

etc., ¿cuándo va a encontrar el tiempo y, sobre todo, la paz y el estado mental adecuada (ya sea el ocio) para trabajar realmente de forma cualitativa y producir así nuevos conocimientos filosóficos? Aparte de unos pocos académicos de gran talento y motivación, cuyos numerosos logros académicos son también de alto valor cualitativo, la mayoría no consigue superar el reto de dar a su propio *curriculum vitae* una riqueza cuantitativa —una norma que prevalece incluso en las mejores universidades e institutos de investigación del mundo.

En sus conferencias *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas*, Nietzsche diagnostica la cuantificación de la educación que ya estaba surgiendo en la época, basada en una cultura industrial que favorece la producción cuantitativa y el beneficio, y en los mecanismos estatales que la promueven.<sup>11</sup> Si ya en el siglo XIX se preveían tales tendencias, la situación se ha agravado considerablemente en los siglos XX y XXI. Admiramos el privilegio de los estudiosos hasta la primera mitad del siglo XX de trabajar con pocas fuentes secundarias o referencias históricas limitadas y, sin embargo, producir trabajos cuantitativamente más pequeños y optimizados (unas 80 a 100 páginas como extensión media de una tesis doctoral) pero de gran calidad. Ahora, trágicamente, nos enfrentamos al peligro de una gran avalancha de materiales secundarios en la investigación (lo que se llamará el “estado de la investigación”) que se acumula año tras año.

La orientación cualitativo-filosófica en la investigación —frente a la cuantitativo-histórica habitual— es evidentemente más completa y

---

11 “Creo haber notado de qué lado procede la llamada a la mayor ampliación y difusión de la educación posible. Esta ampliación es parte de los dogmas preferidos de la economía política de nuestro presente. Conocimiento y educación en la mayor cantidad posible —por tanto, producción y necesidades en la mayor cantidad posible— por tanto, felicidad en la mayor cantidad posible: ésa es la fórmula poco más o menos. Tenemos aquí, como objetivo último de la educación, la utilidad, o, más concretamente, la ganancia, la mayor ganancia posible de dinero. Tomando como base esta tendencia, habría que definir la educación como el discernimiento con el que se mantiene uno «a la altura de su tiempo», con el que se conocen las maneras de hacer dinero de la forma más fácil, y con el que se dominan los medios por los que discurre el comercio entre hombres y pueblos. De acuerdo con eso, la auténtica tarea de la educación consistiría en formar cuantos más hombres «de curso corriente» fuera posibles, a la manera en la que se dice «de curso corriente» de una moneda” (Nietzsche, 2011, p. 497).



confiere a la ciencia un sentido, una dirección adecuada y un objetivo que enriquece y promueve la vida del investigador y la colma de alegría y satisfacción. Por el contrario, tras una larga y exitosa carrera con numerosos éxitos académicos, muchos profesores se enfrentan a un final deprimentemente vacío y suelen darse cuenta en la jubilación de que la gran cantidad de publicaciones se ha convertido en última instancia en una carga, que en realidad no enriqueció sus vidas. Si las numerosas publicaciones de tratados y gruesos libros no han producido ni una sola idea original, adquieren solo un significado anticuario como logro puramente cuantitativo que apenas hace avanzar la ciencia. Incluso después de numerosos logros académicos y filosóficos de gran calidad —en forma de conferencias, ensayos y monografías—, el filósofo Martin Heidegger afirmó que todo pensador, en última instancia, solo piensa un pensamiento. Esta famosa afirmación se refiere, por supuesto, al modo de pensar filosófico extremadamente cualitativo, reductivo y, por tanto, fundamental. ¿Podrá alguien —como persona altamente culta— decir al final de su vida que fue capaz de pensar al menos uno o unos pocos pensamientos originales y expresarlos adecuadamente?

## Observaciones finales

Los binarios de la educación mencionados al principio, a saber, lo cuantitativo y lo cualitativo, la amplitud y la profundidad, lo histórico y lo filosófico, etc., deberían idealmente, o en un sistema educativo ideal, optimizarse en complementariedades y correlaciones necesarias, como ya se ha mencionado. Sin embargo, la relación entre estos rasgos binarios de la educación nunca fue en la realidad una relación ideal —como armonía, correlación o incluso mera reciprocidad en la que se complementan—; fue y sigue siendo una jerarquía u orden jerárquico en favor de determinados objetivos que, en última instancia, no benefician ni a la educación ni a la vida. Tácita y, de hecho, muy pragmáticamente, la educación favorece lo cuantitativo sobre lo cualitativo, la erudición plana sobre la profundidad del pensamiento original y lo puramente histórico sobre lo filosófico. En consecuencia, la erudición, que es el aspecto más esencial de la educación, conduce a un exceso, incluso a una carga, que difícilmente enriquece y hace avanzar la vida,

sino que más bien la paraliza y distorsiona y, por tanto, no da sentido a la existencia humana.

Sin embargo, la optimización del conocimiento, a partir de la cual podría buscarse una correlación y armonía ideales entre lo cuantitativo y lo cualitativo, entre lo histórico y lo filosófico, entre la amplitud y la profundidad o la fragmentación epistémica y la profundización del saber, no requiere una equiparación de estos binarios, como muestran las obras de Nietzsche. La educación requiere la primacía de lo cualitativo sobre lo cuantitativo, la profundización del conocimiento sobre su mera expansión y, finalmente, la perspectiva filosófica sobre la mera erudición histórica. En efecto, en lugar de la finalidad del conocimiento en la erudición, la filosofía exige un cuestionamiento y una problematización constantes, en resumen: una revisión y una renovación constantes de los conocimientos básicos. Por ejemplo, en una clase de filosofía, después de que el profesor haya explicado y discutido en detalle la historicidad o el desarrollo histórico y la fragmentación o diversidad de una disciplina teórica como la lógica —desde el silogismo aristotélico, representado en la lógica proposicional y de predicados y como lógica formal, hasta la lógica modal moderna y la lógica simbólica—, un joven estudiante, es decir, un bachiller que tal vez sea todavía un principiante en el estudio de la filosofía, puede aparecer en el escenario académico con una pregunta que debe plantearse una y otra vez y que, como tal, es absolutamente rigurosa, a saber: ¿Pero qué es la lógica? A través de tales preguntas fundamentales, el conocimiento y la educación basada en él se liberan de su estancamiento histórico, que resulta de la monumentalización y anticuarización del conocimiento histórico, y así se desarrollan más en beneficio de nuestras vidas y nuestra existencia.

## Referencias bibliográficas

- Akin, H. (2020). *Bildung als Heraus-Bildung des Selbst bei Nietzsche*. in: *Nietzscheforschung*. Band 27. Heft 1. München: Walter de Gruyter.
- Aristotle. (1984). *Metaphysics: Book 1 (A)* (W. D. Ross, Trans.). En J. Barnes (ed.), *The Complete Works of Aristotle*. Princeton University Press.
- Heidegger, M. (1968). *What is Called Thinking?* (G. Grey, trans.). Harper & Row.

- Nietzsche, F. (2011). *De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida*. En J. B. Llinares, D. Sánchez Meca y L. E. de Santiago Guervós (eds. y trans.), *Consideraciones Intempestivas*. En D. Sánchez Meca (ed.), *Obras Completas: Vol. I. Escritos de Juventud* (pp. 120-160). Tecnos.
- Nietzsche, F. (2011). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. En J. B. Llinares, D. Sánchez Meca y L. E. de Santiago Guervós (eds. y trans.), *Consideraciones Intempestivas*. En D. Sánchez Meca (ed.), *Obras Completas: Vol. I. Escritos de Juventud* (pp. 161-180). Tecnos.
- Nietzsche, F. (2011). *David Strauss, el confesor y escritor*. En J. B. Llinares, D. Sánchez Meca y L. E. de Santiago Guervós (eds. y trans.), *Consideraciones intempestivas*. En D. Sánchez Meca (ed.), *Obras Completas: Vol. I. Escritos de Juventud* (pp. 181-200). Tecnos.
- Nietzsche, F. (2011). *Schopenhauer como educador*. En J. B. Llinares, D. Sánchez Meca, y L. E. de Santiago Guervós (eds. y trans.), *Consideraciones Intempestivas*. En D. Sánchez Meca (ed.), *Obras Completas: Vol. I. Escritos de Juventud* (pp. 201-250). Tecnos.
- Nietzsche, F. (2011). *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas*. In J. B. Llinares, D. Sánchez Meca y L. E. de Santiago Guervós (eds. y trans.), *Consideraciones Intempestivas*. En D. Sánchez Meca (ed.), *Obras Completas: Vol. I. Escritos de Juventud* (pp. 251-300). Tecnos.
- Nietzsche, F. (1968). *Jenseits von Gut und Böse*. En G. Colli y M. Montinari (eds.), *Nietzsche Werke: Kritische Gesamtausgabe*. Walter de Gruyter & Co.
- Nietzsche, F. (1985). *La ciencia jovial* (J. Jara, trans.). Monte Ávila Editores.
- Schopenhauer, A. (2013). *El mundo como voluntad y representación* (P. López de Santa María, trans.). Editorial Trotta.
- Stritar, J. (2012). *Inwiefern lässt sich aus Nietzsches Bildungskritik ein positiv gefasstes Bildungsverständnis eruieren?* (Diplomarbeit, Universität Wien). Universität Wien.
- Zauli, B. E. (2019). For a new Bildung: Nietzsche's critique between education and "spirituality". *Journal of the CIPH*, 95(1), 50-70.



## CAPÍTULO IV

# Perspectivas de la Filosofía de la Educación en la era digital

---

Darwin Joaqui Robles  
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO,  
Municipio de Pitalito, Huila, Colombia  
[daryjoaqui@gmail.com](mailto:daryjoaqui@gmail.com)  
[darwin.joaqui.r@uniminuto.edu](mailto:darwin.joaqui.r@uniminuto.edu)  
<https://orcid.org/0000-0002-4833-7652>

### Introducción

El texto aborda el tema de las “Perspectivas de la Filosofía de la Educación en la era digital”. El objetivo es analizar los diversos fenómenos vinculados con la era digital, desde la perspectiva de la Filosofía, así como su impacto y relación con el mundo educativo, en este momento de gran predominio e impulsado desde lo virtual. Esta es una nueva posibilidad de ahondar sobre la necesidad de erradicar lo superficial e ignorante para dar el salto a la razón, lo cual, se acerca, de cierta manera, al salto cualitativo entre el mito y el logos para así, dar un giro desde la ignorancia y el consumo digital, hacia la razón y condición humana desde lo digital.

Para introducirse en la reflexión es importante situarla en el contexto actual, en el que se habla de una *modernidad líquida* (Bauman, 2006) que la pone en oposición a la modernidad previa que era más *sólida*. Siguiendo esta metáfora, fácilmente se puede distinguir las características de esta nueva modernidad que se escapa de las manos

como el agua que fluye entre los dedos. Todo es temporal y dinámico, rápidamente puede hacer ebullición y convertirse en vapor —que es lo más común que ocurre en el día a día—.

En este contexto, las cosas y, lamentablemente, las personas también se han convertido en consumibles; cosas y seres de paso que no permanecen y que pueden ser fácilmente intercambiables con algo más moderno y actualizado. El consumo también se ha vuelto la referencia de esta modernidad, cual Sísifo postmoderno condenado en los infiernos a rehacer una y otra vez su tarea porque nunca concluye. Cullen (2014) lo manifiesta de otra manera cuando señala:

Esta etapa de hegemonía neoliberal que organiza las relaciones humanas, donde (...) no solamente padecemos el malestar de que nuestra fuerza determinada de trabajo sea solo una abstracta mercancía (como fue el capitalismo industrial), sino que también hay que resistirse a que nuestro poder libre de conocer sea solo un valor de cambio, regulado por el mercado (pp. 152-153).

Además de este aspecto predominante en la sociedad actual, Serrano y Jaramillo (2019) señalan algunas otras características de esta modernidad líquida, tales como: el ciego seguimiento de modelos (especialmente en redes sociales), con lo cual importa mucho más ser famoso, tener dinero o tener un sinnúmero de seguidores que alcanzar un logro profesional, por ejemplo, el intercambio mercantil de ideas, conocimientos e, incluso, experiencias y emociones; la poca estabilidad y durabilidad de cosas, personas y relaciones y un aumento de la velocidad puesto que hay que hacer todo rápido y terminar antes para.... No se sabe muy bien para qué... pero hay que hacerlo así.

Igualmente, predominan el deseo de libertad a ultranza, que se magnifica y se embellece de mil y un maneras, especialmente, en publicidad como por ejemplo “un mundo sin límites”. También campea el individualismo con tintes de narcisismo contra viento y marea que se expresa en toda clase de referencias personales desde lo que se come, se viste y lo que se hace. También se destaca la satisfacción de los deseos de manera instantánea; en ocasiones, sin mediar reflexión alguna acerca de las consecuencias de los actos realizados.

Por ende, las reflexiones que la Filosofía de la Educación pueden aportar en un contexto tecnológico y virtual permitirán conside-

rar que la transformación digital debe estar en función de lo humano y no al revés. Es por eso la necesidad de educar desde las perspectivas filosóficas en las que se reconoce la importancia de lo humano y su trascendencia en la transformación integral (Aguilar, 2020). Se trata de asumir una postura reflexiva y crítica frente a este fenómeno que es la característica principal de este momento histórico, que vino para quedarse y que provoca cambios en la constitución misma de las personas y de sus relaciones.

La filosofía juega un papel muy importante en el momento actual puesto que es uno de los mejores reductos que aún quedan para los humanos conscientes como es el de REFLEXIONAR. Sí... así con mayúsculas porque es imperativo hacer uso de esta habilidad y, entonces, recuperar aquellos aspectos esenciales que posee cada ser humano y que han conseguido estos mismos logros que llegan a sobrepasar la capacidad de contenerlos.

Algunos autores como Lacilla (2019) destacan la forma en la que la tecnología actual, su extremo desarrollo y el paso de la sociedad industrial a una centrada en la información han empujado a la educación a tener como principio básico la preparación del ser humano para una sociedad en la que prima lo económico y la adecuación de la vida humana a la realidad empresarial. Esto ha impulsado a dar mayor importancia a los medios tecnológicos, potenciados además por la pandemia del COVID-19, de la cual, apenas la humanidad se está recuperando, pero el costo ha sido muy grande puesto que se ha dejado de lado una visión trascendente de la educación.

Entonces, la reflexión planteada acerca de la Filosofía de la Educación en la era digital es de mucha actualidad porque contribuirá a establecer aquellos aspectos que están transformándose con el impacto de las nuevas tecnologías y, sobre los cuales, es necesario aportar una mirada crítica y valorativa para evaluar sus beneficios, pero también los aspectos riesgosos que existen en su uso diario.

Esta reflexión se realiza de manera analítica, considerando aquellos aspectos más destacados y en los cuales existen cambios importantes por el uso de las nuevas tecnologías, con el aporte de las ideas y pensamientos de muchos otros autores, provenientes de diversas ramas, pero que han reflexionado sobre los temas que hoy se plantean en este texto.

El contenido se ha organizado en seis acápite como son: la Filosofía de la Educación y tecnología, el impacto de esta en la Filosofía, la Filosofía de la Educación, tecnología, salud mental y ética en la posmodernidad, la Filosofía de la Educación e inteligencia artificial, la intersección de la filosofía y la cultura digital y el papel de la Filosofía en la conformación de la era digital. Dentro de cada uno de ellos se abordan cuestiones muy importantes acerca de la verdad, la identidad, la realidad y otros aspectos que son campo específico de reflexión de la Filosofía. A continuación, el desarrollo.

## **Filosofía de la educación y tecnología**

La Filosofía de la Educación se interesa por reflexionar acerca del sentido, los fines y medios del hecho educativo. Según lo afirman Brivio y Brivio (2021) siguiendo a Rojas-Devia y Londoño (2019), “la filosofía es una constante búsqueda de la verdad, del conocimiento, del bien, de la justicia y de la sabiduría, más allá de un saber y conocimiento determinado” (p. 60).

Esta búsqueda conduce al planteamiento de muchas preguntas muy necesarias y, en ocasiones, incómodas acerca de la naturaleza de las cosas y de las experiencias. Entonces, como lo plantea Casquier-Ortiz (2020), una postura filosófica debe contribuir al desarrollo de un espíritu más crítico acerca del tiempo que se vive.

Por ende, es importante que la Filosofía de la Educación se interese por la tecnología, su sentido y su aplicación, puesto que es una de las áreas más vinculadas a esta. Así, Cárdenas (2005) afirma que la comprensión acerca de la técnica, puede tener dos aristas siguiendo a Heidegger. Una de ellas es que es un medio para cumplir ciertos fines, pero la otra acepción también es válida, ya que se trata de un hacer del ser humano, en el cual, ambos se vinculan.

La primera postura implica el uso de todos aquellos aparatos que el ser humano ha construido a lo largo de la historia, tal como se puede observar en la integración de las TICs en la educación, como lo afirma Chasi-Solórzano (2020). Mientras que, en el segundo caso, el ser humano entra en una relación y se vincula con los productos que ha producido. Podría afirmarse que, en el momento actual, esta es la



postura predominante. Esta relación ser humano-cosa en la que, en ocasiones, la segunda predomina sobre la primera:

Mecanizando y acelerando todo tipo de procesos, aun aquellos tan humanos como el pensar. Esta súbita agilización hace que el pensar, antes aludido, se acelere y evolucione de una manera condicionada por los avances de la innovación técnica y no por las capacidades propias del ser humano (p. 101).

Esta reflexión es mucho más acuciante en una época definida como “líquida” (Bauman, 2006) o postmoderna (Vattimo, 1989) impactada por una globalización galopante y una invasión de las tecnologías modernas en el día a día, hasta el punto de que ciertas personas, andan preguntando a las nuevas formas de inteligencia artificial (léase Chatgpt que se podría considerar que ni es inteligente ni artificial) cuestiones desde las más relevantes hasta las más banales, a modo de la práctica antigua de acudir con una Pitonisa para develar el futuro.

Font y Santibáñez (2019) mencionan que en este contexto predomina una “racionalidad instrumental” (p. 21) que se aleja de una reflexión consciente y madura acerca de la relación intrínseca necesaria entre dos sujetos: el que enseña y el que aprende y ambos mantienen una relación particular con el conocimiento. Estos autores señalan que “educar es formar, es aprender a ser personas, más y mejores personas: un ejercicio generoso de humanizar y humanizarse, desde una confesable dimensión espiritual” (p. 31).

La educación entendida de esta forma, trasciende más allá de la simple revisión de contenidos y se acerca a una formación perfectible en la que los contenidos de cierta disciplina son revisados, precisamente, porque hay una relación viable entre los dos sujetos básicos de esta ecuación: educador y educando, se trata de una verdadera alfabetización digital como bien lo señalan George y Avello (2021). En este proceso, la tecnología es el medio que pone al alcance los contenidos necesarios que serán trabajados durante el curso escolar y su uso inadecuado puede llevar a consecuencias negativas de instrumentalizar la relación o peor aún, de cosificar a los sujetos en dicho intercambio.

Así, entonces un proceso educativo capaz de reconocer, ser coherente y profundamente significativo es aquel que, alejándose de la cosificación de las personas y mediante el uso adecuado de la tecnolo-

gía, de manera responsable y ética configura lo humano de cada quien y potencia sus mejores capacidades y habilidades para comprender el mundo interior y exterior y asumir una posición frente a este. Como lo afirman Font y Santibáñez (2019):

Convierte el quehacer docente en lo que podría llamarse un *ars educandi* el cual es capaz de gatillar un estado muy activo y participante en el educando, el cual desde el buen uso de la libertad, inteligencia y voluntad de sí mismo para unirse, con los mejores sentimientos de reconocimiento y alegría, a los ideales y actitudes que le son transmitidos (p. 33).

La tecnología forma parte de este proceso, pero constituye un medio, insoslayable en el momento actual, pero no es el fin, por lo que, según Pallarés (2021) la filosofía de la educación tiene que lograr articulaciones significativas, a través de las cuales, tanto los filósofos como los educadores y los educandos puedan minimizar el impacto de ciertos paradigmas finitos vinculados a la sociedad postmoderna y dar cabida y ampliar las perspectivas a través de una reflexión que permita dilucidar cuáles son las mejores vías para vivir en el mundo digital actual.

A este respecto, la postura de Moreno (2021) indica que, en los últimos años, han aparecido nuevas sinergias entre tres campos: ciencia, tecnología y sociedad, sobre las cuales, la filosofía ha incursionado para debatir, cuestionar, pero también ampliar y profundizar sus diferencias y vínculos. Es así como han aparecido ciertas perspectivas filosóficas como por ejemplo “estudios de la experimentación, el giro práctico planteado en la filosofía de la ciencia, el desarrollo de la epistemología histórica, el giro empírico en la filosofía de la tecnología y el planteamiento de la relevancia moral de los artefactos” (p. 2), por lo que, se pueden plantear algunas reflexiones acerca del impacto que la tecnología tiene en la filosofía.

Cabe mencionar que el desarrollo científico y tecnológico que tomó impulso a finales del siglo anterior, motivó grandes cambios sociales y culturales a los cuales, las personas están intentado acomodarse y adaptarse de la mejor forma posible. Unceta (2008) señala que el primer gran impacto que experimenta la educación tiene que ver con el aumento vertiginoso de la información con lo cual, se produce un

conflicto entre esta gran cantidad de datos y la posibilidad de educación e instrucción.

Antes, la información disponible coincidía con la educación y la instrucción dada en un determinado momento e incluso había muchos fenómenos que no tenían explicación, así que la información era menor a lo que se transmitía. Hoy, el fenómeno es inverso, la cantidad de información sobrepasa y ¡de qué manera! la capacidad de un ser humano para acceder a ella.

Así, considerando la idea de que el mundo actual presenta una ruptura importante de aquello que estaba establecido y era conocido, la institución educativa también se ve confrontada a nuevas condiciones y realidades, en las que los procesos administrativos intentan mantener el control y el orden.

## **El impacto de la tecnología en la filosofía**

La era digital, también conocida como la *sociedad de la información* ha provocado cambios significativos en la filosofía. Antes, esta actividad estaba centrada en la búsqueda personal incansable de textos y referencias en múltiples bibliotecas y repositorios físicos y, además, con el uso de un instrumento poderoso como es el cerebro y, en particular, una de sus mejores propiedades como es el pensamiento.

En cambio, ahora, con el advenimiento de la tecnología, los filósofos tienen acceso a grandes cantidades de información y recursos que antes no estaban disponibles debido a su lejanía o la poca posibilidad de desplazamiento existente anteriormente. Esto ha conducido a varios cambios importantes, como lo señala Díez (2021), entre los que cabe mencionar los siguientes: 1) acceso continuo a muchas bases de datos disponibles de todo el mundo, con la única barrera posible que es la del idioma; 2) sobrecarga de información debido, precisamente, a esta alta disponibilidad, 3) la pregunta y cuestionamiento acerca de la veracidad de las ideas encontradas en el internet y 4) un aumento de la importancia de la investigación y la colaboración interdisciplinaria.

El uso de herramientas y plataformas digitales también ha permitido el apareamiento de enfoques nuevos e innovadores para la investigación filosófica como es el estudio de estos mismos medios digitales y su impacto en la sociedad, tal como lo han expresado Solovei *et*

al. (2023), señalando que: “la exploración científica pretende determinar el nivel de sinergia en el entorno educativo entre la sociedad y el mundo digital. Se trata de determinar el equilibrio entre los principios sociales tradicionales y las tecnologías digitales y de la información innovadoras” (p. 225).

Estos autores concluyen en su investigación que es necesaria la búsqueda y el desarrollo de un equilibrio entre digitalización de la educación y formación del ser humano. No se puede satanizar la una en desmedro del conocimiento del otro; puesto que cada vez más, los jóvenes van a interactuar con los medios digitales. El propósito por lo tanto es, seguir siendo y manteniendo las mejores cualidades humanas y hacer buen uso de los medios digitales.

Un aspecto muy interesante que surge en este cambio es el de la veracidad de las fuentes de información, ya que en internet existen muchas posturas y tendencias por lo que la pregunta es clave a la hora de asumir una posición respecto al tema, por lo que unas breves reflexiones sobre esto, se imponen.

Este cambio hacia metodologías digitales plantea interrogantes sobre la confiabilidad y precisión de las fuentes digitales, así como también, según lo señala Cortés (2017) sobre la ética del uso de la tecnología en la reflexión filosófica, lo cual cuestiona acerca de la idea de la verdad. Es importante destacar la importancia de este tema en el campo filosófico y lo es más aún en la educación dado la gran cantidad de información que circula en la web como lo recalca muy bien Ceñal (2017). Estos datos están disponibles para todas las personas, pero su veracidad no es algo de lo cual, se pueda estar completamente cierto, puesto que circulan muchas ideas y posturas, a cuál más diferente, que pueden constituir una forma de ver determinada situación, pero ¿en qué medida se compaginan con la *verdad*?, es la pregunta que cuestiona, actualmente a todas las personas interesadas en comprender el fenómeno.

Para reflexionar acerca de este tema, se revisarán algunos planteamientos hechos por López (2021) quien sostiene que en la discusión acerca de la verdad, se han implicado tres grandes corrientes filosóficas como son la hermenéutica, analítica y posmoderna. Sus características principales se sintetizan en la siguiente tabla:

Tabla 1

*Corrientes filosóficas interesadas en la verdad*

Corriente	Base histórica	Objetivo	Método	Planteamientos
Hermenéutica	Romanticismo alemán: Heidegger y Gadamer.	Descifrar el sentido de la existencia en el mundo.	Interpretativo.	Apertura desde el mundo inmediato de la técnica.
Analítica	Círculo de Viena: Carnap y Wittgenstein.	Delimitar fronteras entre enunciados con y sin sentido.	Análisis lógico y gramatical.	Encontrar reglas del lenguaje que aseguren un sentido.
Postmoderna	Influencia de las dos anteriores: Derrida o Lyotard.	Deconstruir los planteamientos teóricos modernos.	Deconstrucción.	Reconocimiento de la imposibilidad de aplicar las grandes teorías debido a la diversidad existente en la actualidad.

*Nota.* Elaboración propia a partir de López (2021).

Pese a estas diferencias, acerca de la cuestión de la verdad, estas tres corrientes tienen planteamientos similares que se sintetizan en dos grandes ideas, según lo plantea López (2021). La primera es la imposibilidad de tener una metafísica de la verdad y la segunda es el hecho de dar una mayor importancia al lenguaje donde radica el sentido y esto se produce debido al imperio de la diversidad que ofrece la posibilidad de múltiples planteamientos acerca de un mismo tema, incluso, algunos de ellos son virtuales.

Para fines de este texto, se ha optado por escoger la postura hermenéutica ya que ayuda en la reflexión acerca de este tema, cuando Heidegger (Pöggeler, 1993) afirma que “la verdad está determinada como concordancia de un juicio con su objeto” (p. 106), es decir, que la verdad surge cuando una idea que se corresponde natural y directamente con aquello sobre la cual se plantea. La legitimación del conocimiento alcanzado acerca de la verdad, solo se puede lograr a través de volverse un “descubridor” de aquello que constituye para cada Dasein

aquello que se denomina como su existencia. Es relevante afirmar que la concordancia y la coincidencia son condiciones necesarias para establecer aquello que es o no verdadero.

Este aspecto es esencial puesto que ayuda a entender dos aspectos cruciales de la cuestión de la verdad. El primero es que cada persona puede legitimar diferentes verdades y, los medios virtuales facilitan mucho este proceso en la actualidad. El segundo es que, la base de esta legitimación, al fin y al cabo, es personal: solo cada persona puede, en esencia, descubrir y plantear la verdad puesto que está vinculada con lo que ella misma es.

Por ende, existe una relación intrínseca y poderosa entre la verdad y la esencia del ser. Esta concordancia entre la idea y el objeto se aplica a todas las cosas (o al menos, debería aplicarse) y más aún cuando se trata del ser humano. Sin embargo, las nuevas tecnologías muestran una alternativa virtual en la que no siempre existe esta concordancia y de ahí, el riesgo muy grande de creer ciegamente en aquello que muestran, sin reflexionar sobre ello.

Entonces, se puede afirmar que existe una relación potente e intrínseca entre estar y verdad, puesto que el uno, necesariamente, debería presuponer la otra (Pöggeler, 1993). Entonces, es importante preguntarse acerca de lo virtual que, desde cierto punto de vista es algo irreal y como tal, bajo las premisas presentadas anteriormente, se volvería *no verdadero*. En consecuencia, uno de los aspectos más relevantes de la Filosofía de la Educación debe encadenarse con el hecho de constatar verdadero aquello que se presenta de forma virtual, dado que en ciertas ocasiones, lo falso se disfraza de verdad absoluta. Heidegger (1968) es más radical cuando señala que “lo verdadero es lo real” (p. 62) y se puede establecer que no todo lo virtual es verdadero y mucho menos real.

Esta problemática es mucho más predominante en cuanto se refiere a los entornos virtuales puesto que en ellos pueden mostrarse muchas cosas, pero no siempre se puede decir que son verdad o verdaderos. Los seres humanos pueden asumir avatares, pueden navegar por entornos que no existen e incluso compartir *realidades virtuales* con otras personas. Nada de esto es verdad; sin embargo, en la experiencia de quien se sumerge en estos campos, si es verdadero. Así la distinción

se vuelve más frágil de establecer y, quizá, en algún momento, más difícil de precisar.

Estas reflexiones entonces, permiten considerar algunos aspectos acerca de aquello que aparece en internet. Algunas de ellas serán verdaderas cumpliendo los criterios mencionados anteriormente; sin embargo, otras serán reales ya que por ejemplo se hace referencia a una *realidad virtual*; sin embargo, no son verdaderas. Rodríguez (2012) ya señalaba la importancia de lograr esta distinción para llevar a cabo en la comprensión y análisis de textos e imágenes e implica un trabajo continuo con los estudiantes para desarrollar la capacidad de distinguir lo uno de lo otro.

Este discernimiento sobre aquello que es verdadero ya sea real o no puede llevarse a cabo siguiendo las propiedades de la verdad, tal como lo señala López (2021), al señalar que son siete y se describen a continuación:

1. Inteligible: puesto que no importa el punto temporal en el que se produzca; una verdad es eterna.
2. Separable: una verdad puede establecerse en cualquier lenguaje en que se presente, aunque haya sido planteada en uno en específico.
3. Trazable: la verdad hace referencia a un acontecimiento en específico por lo que se la puede trazar a lo largo del tiempo.
4. Nueva corporalidad: puesto que toda verdad está vinculada a un evento particular, los trazos de este se asumen en la verdad que lo señala y esta obtiene un nuevo cuerpo cada vez que esto sucede.
5. Articulación y evaluación: la verdad articula las ideas, pero también las evalúa en función de las consecuencias.
6. Nuevas formas subjetivas: puesto que la verdad articula ideas y las evalúa, puede presentarse de nuevas maneras en la persona.
7. Es infinita y genérica: puesto que una verdad se sostiene a lo largo del tiempo y se aplica en todas las circunstancias en las que ciertas condiciones se conviertan en ideas particulares (p. 142).

La era digital también ha planteado nuevas preguntas y desafíos para la filosofía. El rápido ritmo de la innovación tecnológica ha generado preguntas sobre el impacto de la tecnología en la sociedad, como los efectos de las redes sociales en la salud mental y la ética de la inteligencia artificial.

### **Filosofía de la Educación, tecnología, salud mental y ética en la posmodernidad**

En este caso, se considera una filosofía de la educación, humana en toda la amplitud de este término. Se busca un pensamiento para una vida humanamente realizada donde el fin sea lo humano y no la cosificación de este.

El efecto principal de las nuevas creaciones digitales puede aumentar el nivel de caos y, por ende, de confusión en los seres humanos. Así, existe un gran riesgo de perder el carácter de verdad objetiva, real y humana, afectando su conocer. Es urgente la necesidad de vincular la razón a los entornos donde lo humano no es el fin sino el medio. Cada vez más la necesidad de aterrizar el discurso en retomar la practicidad de la razón en los vínculos y las relaciones humanas impregna a la educación desde todas sus aristas.

Así, González (2016) se interroga acerca de un aspecto importante en el mundo digital como es el uso de los datos, puesto que las nuevas tecnologías tienen beneficios, sin duda alguna; sin embargo, también plantean nuevos problemas alrededor de los datos personales que circulan en las redes informáticas, puesto que el autor afirma que uno de los derechos más afectados en el mundo actual, es el de la privacidad y la intimidad.

Las nuevas tecnologías han permitido un acceso, a veces indiscriminado a comunicaciones y documentos privados que antes, tenían que ser buscados de forma física. Hoy, no es necesario porque muchos de ellos se encuentran en internet a más de fotografías y audios que revelan mucho más que un texto determinado. Sin embargo, estos aspectos entran en tensión con el derecho a la información pública que todos tienen derecho a conocer, solo que está por establecerse el límite de este conocimiento (López, 2021).



En esta reflexión también cabe señalar la tensión entre seguridad pública e intimidad privada puesto que muchos excesos se comenten en busca de la primera y afectando seriamente la segunda. Sin embargo, también hay que tomar en consideración que, con el advenimiento de las redes sociales, la vida privada casi ha dejado de serlo puesto que queda expuesta en la palestra pública virtual, lo cual genera otras dificultades ya vinculadas con delitos como la extorsión y el chantaje que han aumentado en los últimos años. De aquí surgen, por ejemplo, las explosiones sociales, a menudo incontrolables en las que las personas se movilizan frente a una situación determinada, considerada como injusta, personal o socialmente, aunque puede ser que se trate de una noticia falsa o que ya sucedió hace algún tiempo.

Además, de estos avances vinculados con el entorno biológico, también se distinguen modificaciones en el aspecto cognitivo y emocional. Ayestarán (2010) afirma que las redes de tecnología han modificado, y lo seguirán haciendo, la relación que cada persona tiene con la realidad. Según este autor, se ha pasado de una *res cogitans*, que llega desde Descartes hacia una *res digitans* que viene con la tecnología.

Este cambio debe conducir también a una modificación de la Filosofía, la cual debe convertirse en una *Wikisofía* entendida como una sabiduría colectiva que colabora y coopera, tanto en la reflexión sobre los temas más apremiantes para la humanidad, como en la búsqueda de respuestas para las preguntas más angustiantes que el ser humano se plantea hoy por hoy.

Debido al aumento en el uso de las tecnologías digitales, otra área importante de exploración es la ética de la tecnología y la inteligencia artificial, sobre lo cual, se aporta algunas reflexiones a continuación.

## Filosofía de la educación e inteligencia artificial

La era digital ha supuesto una nueva intersección entre la filosofía y la cultura digital. Un área clave de exploración, como lo mencionan Pérez-Escoda *et al.* (2019) es la naturaleza de la realidad en un mundo digital. A medida que, el ser humano confía cada vez más en las tecnologías digitales para mediar sus experiencias del mundo, surgen preguntas sobre la autenticidad y validez de estas experiencias. Algunos filósofos argumentan que las tecnologías digitales están cam-

biando, fundamentalmente, la comprensión de la realidad, mientras que otros sostienen que, simplemente, ofrecen nuevas formas de experimentarla. Este debate destaca la necesidad de una investigación filosófica continua sobre la relación entre la cultura digital y la naturaleza de la realidad.

Tovar (2003) ya lo señalaba hace algunos años, con gran destreza, al mencionar que la cuestión y de la realidad y la reflexión concomitante sobre ella “es uno de los grandes problemas científicos y filosóficos, debido a que de él depende, en gran medida, nuestra concepción del mundo y de seres en el mundo” (p. 30).

Esta reflexión es muy importante porque la posición que cada uno asuma frente a lo que considera como “real”, será la pauta con la cual, cada persona “lea” o “perciba” dicho mundo. Y con esto, fácilmente se ven las implicaciones del surgimiento de esa otra realidad, la *virtual*, que confronta a varias cuestiones como, por ejemplo: el predominio de la imagen y del sonido sobre lo táctil; la diversidad en materiales que se pueden encontrar en la web, desde escritos, hasta blogs, videojuegos, películas, videos cortos, música y demás.

Aparece una suerte de intemporalidad; es decir, el contenido puede estar situado de manera temporal; sin embargo, algo que se sube a la web permanece ahí, casi que se podría decir para siempre (todavía no se ha vivido para siempre, así que no se puede afirmar con certeza esto), pero al menos mucho más durable de lo que en realidad fue.

A este respecto, Chaudhary (2019) advierte que, con el creciente desarrollo de tecnologías de realidad aumentada, los límites entre realidad física y digital se han vuelto mucho más tenues puesto que se asiste a una “tecnologización de la percepción humana y la experiencia de la realidad” (p. 454), lo cual podría producir un “reencantamiento secular del mundo” (p. 454), lo cual implicaría que la existencia humana se compartirá con seres creados en dicha realidad, una suerte de coexistencia entre ambos mundos, sin poder reconocer aún, las consecuencias y derivas de esta nueva realidad.

A pesar de los desafíos que plantea la era digital, también existen oportunidades para la colaboración y el diálogo global. La era digital ha facilitado que los filósofos de todo el mundo se conecten y compartan sus ideas, lo que ha dado lugar a una comunidad filosófica más diversa e inclusiva que, además, como lo señala Alarcón (2023), invita

a una reflexión desde el punto de vista ético acerca del impacto que la realidad virtual tiene en la conformación del ser humano y de su carácter. El autor argumenta en favor de la construcción de una nueva moralidad gracias a la virtualidad.

Su planteamiento supone considerar que el espacio virtual implica la participación de una multiplicidad de *otros* que, al relacionarse unos con otros permiten la emergencia de un nuevo orden que sustenta otros valores y principios de todo tipo, incluso morales. Entonces, tal como lo afirma Quiroga (2018) el espacio virtual, al ampliar la discusión y retroalimentación sobre las más diversas cuestiones que afectan a los seres humanos, favorece el surgimiento de posturas más globales acerca de ellos y, en consecuencia, como bien lo señala Cotino (2021) también tienen un papel que desempeñar en la educación digital. Se trata de una ética más general, una ética del ser humano (Morin, 1999) en su totalidad y no de un grupo específico de personas en determinado país o cultura.

Además, el uso de plataformas digitales ha permitido la difusión de ideas filosóficas a un público más amplio, promoviendo el compromiso con la filosofía. A medida que la era digital continúa dando forma al mundo real, la filosofía juega y jugará un papel, cada vez más importante, en la configuración de la comprensión de las implicaciones éticas y sociales de la tecnología.

## **La intersección de la filosofía y la cultura digital**

La era digital también ha dado lugar a nuevas preguntas sobre las identidades digitales y el yo. A medida que se confía cada vez más en las tecnologías digitales para mediar en las interacciones sociales, surgen preguntas sobre su impacto en el sentido de identidad. Algunos, como Linares (1996) argumentan que las tecnologías digitales están cambiando fundamentalmente la naturaleza de la identidad, mientras que otros sostienen que simplemente ofrecen nuevas formas de expresarla.

Además, desde el tema de la identidad en la era digital se plantean preguntas importantes en torno a ciertos aspectos como la privacidad, la vigilancia y la mercantilización de los datos personales; puesto que cada vez están más difundidos y se utilizan para fines comerciales.

Los filósofos tienen un papel importante que desempeñar en cuanto se refiere a la reflexión sobre este tema con la finalidad de ayudar a comprender estos problemas y navegar por el complejo panorama de las identidades digitales; así como también, la Filosofía de la Educación tiene mucho que aportar en el campo de reflexión acerca de las competencias digitales necesarias que deben tener los docentes en el contexto actual, tal como lo afirman Villarreal *et al.* (2019).

Tomando en consideración la importancia del tema de la identidad, se plantean algunas reflexiones respecto a esto, en los siguientes párrafos.

*La construcción de identidad implica el triple desafío (y riesgo)*

*De confiar en uno mismo, en los otros y también en la sociedad*

Zigmunt Bauman

Ricoeur (2006) propone el término de *identidad narrativa* (p. 111), teniendo en cuenta la posibilidad de conformar aquello que se denomina como identidad bajo un pleno sentido de permanencia de manera extendida según un eje temporal, es decir, que cada persona tiene la posibilidad de distinguirse y de diferenciar los elementos que están a su alrededor como aquellos que permanecen siendo los mismos a pesar del tiempo transcurrido.

Esta es la razón por la cual, cabe pensar acerca de los principios transmitidos en la era digital, así como también, sobre los modelos que se ofrecen en las redes sociales para la conformación de la identidad de los más asiduos consumidores de ellas como son los niños, adolescentes y jóvenes en sus años tempranos.

El proceso de identificación se establece como singular desde un entorno donde se establezcan relaciones significativas en el que, un sujeto puede caracterizar tal o cual apariencia y asumirlo como propio. Respecto a esto, Guidano (1999) establece como tesis que:

El sí-mismo es un sistema que se construye evolutivamente, b) que en esa construcción es definitorio el patrón vincular temprano que la persona, en la niñez, haya tenido con sus cuidadores; c) que la importancia de ese patrón vincular, en la primera etapa de la vida, radica en que la recurrencia de cierto tipo de hechos afectivos en la relación entre el cuidador y el niño dispara en éste la 'organización de un domi-

nio emocional individual' que es la base sobre la que se constituye, durante el resto de su vida, el sentido unitario y continuo del sí-mismo de cada individuo (p. 337).

Por lo tanto, si las relaciones son el marco en el cual se construye la identidad personal, se puede preguntar acerca de lo que sucede con estas, una vez que están mediatizadas, cada vez más por aparatos digitales. La identidad también se está reconfigurando para incluir la tecnología que está muy presente en el mundo actual y que facilita en ciertos casos, pero también oprime y aprisiona en otro, la narrativa que cada persona hace de sí misma.

Así, aparece un nuevo nivel de aprendizaje en el que es posible:

Valorar la experiencia inmediata según categorías definidas de verdadero-falso, feo-bello [...]; categorías que aparecen con el pensamiento conceptual, *se expresan en el lenguaje* y permiten filtrar los acontecimientos para poder empezar a valorar y clasificar la experiencia inmediata (Guidano, 1999, p. 27).

Esta posibilidad de tomar distancia de la experiencia inmediata y luego, de narrarla en una secuencia ordenada de hechos "generó en los humanos un aumento de la sensibilidad para registrar los detalles de la subjetividad propia y ajena e impulsó el desarrollo de un sentido diferenciado de identidad personal" (Balbi, 2004, p. 324) que, sin embargo, parece que está disminuyendo poco a poco puesto que, ahora la experiencia es directa con un objeto que media la relación con el otro. Quizá esta es la razón por la cual, se ven ciertos casos en los que las personas se vinculan mejor con muñecas que con seres humanos. Al fin y al cabo, los muñecos siguen siendo objetos y, por lo tanto, no están sujetos a los devenires de la subjetividad del otro.

En consecuencia, el proceso previo en el cual, "la organización de la información proveniente de modulaciones autorreferenciales (sensoriales, propioceptivas, emocionales y especialmente afectivas) en torno de un sentido personal unitario y continuo en el tiempo" (Balbi, 2004, p. 324) se realizaba en *relación con los demás*, ahora se teje en la soledad e individualidad casi absoluta... salvo por las reacciones que se obtienen en redes sociales.

El *reconocimiento* (o su ausencia) que antes de producía en una relación básica entre dos seres humanos; ahora se mediatiza y se intermedia a través de un teléfono celular o de una computadora. Antes, este reconocimiento aparecía y se mantenía en la inscripción genealógica que cada persona tiene en un *linaje* específico que se extiende hacia atrás (filialción materna y paterna) y hacia adelante (las próximas generaciones).

Cabe interrogarse entonces, acerca de lo que sucederá con esta inscripción generacional, puesto que, en algún punto del proceso, alguien se vinculó con un objeto más que con una persona. Valle del Prado (2021) también se interroga a este respecto y plantea la emergencia del *homosensualis* señalando que, en el nuevo contexto ecológico digital, la experiencia personal se transforma hacia un producto, que incluye un discurso, pero también una imagen y se desdibuja poco a poco la diferencia entre realidad y virtualidad.

Esta autora destaca la manera en que, en este nuevo flujo narrativo digital, la imagen se vuelve fundamental, lo cual se manifiesta muy claramente en el fenómeno de las *selfies* (Arsena, 2019); esas fotografías que se toman de uno mismo y que antes no eran tan predominantes, aunque existían... Sin embargo, las fotos siempre las tomaba alguien más.

Al parecer, ahora se asiste a un momento en el que se pasa del otro y cada uno se concentra en sí mismo, pero, al mismo tiempo, muchas personas, suben estas *selfies* para que sean “aprobadas” por otros mediante los “likes”. Así, la supuesta independencia y autonomía de la foto se pierde en la interacción con el otro, al buscar activamente los “me gusta”.

Por lo tanto, la inscripción de un ser humano se realiza en una comunidad *virtual* en la que recibe el reconocimiento que necesita a través de los mensajes dejados por muchas personas, los denominados “seguidores”. Así, el linaje familiar y la historia narrada y vivida con base en esta experiencia, al parecer se está convirtiendo en un linaje social en el que la narración se nutre de las ideas aportadas por muchas personas, algunas de ellas a las que no se les conoce directamente, solo a través de la red.

La filosofía ha desempeñado un papel crucial en la configuración de la era digital al proporcionar un marco reflexivo para comprender el impacto de la tecnología en la sociedad. Los filósofos han reflexionado sobre la relación entre la tecnología y la sociedad, explo-

rando las formas en que la tecnología da forma a cada vida en el planeta y las implicaciones de estos cambios. Molina (2021) lo expresa muy bien cuando afirma que:

Cualquier indagación filosófica sobre el mundo virtual requiere de una fundamentación sólida que se distancie del fenómeno específico que abordan. [...] Para lograr la fundamentación adecuada, el pensamiento filosófico que se dirige hacia los productos y prácticas de la virtualidad debe proceder a partir de los cimientos del nuevo mundo digital, para evitar el problema de la autoreferencialidad, del cual adolecen muchos de los análisis y las indagaciones que se realizan hoy día (p. 240).

Como argumenta la filósofa Donna Haraway, la tecnología no es simplemente una herramienta que se usa, sino algo que da forma al propio ser. Por lo tanto, la reflexión filosófica sobre este tema y sobre la sociedad digital es esencial para comprender el impacto que tiene en cada vida y para dar forma a un futuro, en el cual, los aparatos y medios digitales están cada vez más presentes; lo cual, brinda la oportunidad para reflexionar acerca del *significado* que tienen en cada existencia.

La búsqueda de significado es concomitante con la humanidad misma ya que funda y es la base de cada individuo; cada ser humano, en su condición de tal se plantea interrogantes sobre sí mismo y sobre su vida o como lo sostiene Frankl (1991): “A cada hombre se le pregunta por la vida y únicamente puede responder a la vida respondiendo por su propia vida” (p. 57).

Pensando así, entonces, es posible comprenderse a sí mismo como “filósofo metafísico” (Vattimo, 1989, p. 181) para quien: “El sentido, como trascendente al devenir, forma parte, y en posición preeminente del *sujeto*” (p. 181).

Tomando en consideración estas ideas, entonces cabe preguntarse ¿qué clase de sujetos se desarrollan con la tecnología? y ¿de qué manera estos sujetos siguen posicionándose como tales en lugar de ser puros objetos de consumo?, puesto que, muchas personas consumen contenidos transmitidos en redes sociales, acaso no es una forma de consumir personas y sus acciones.

Debido a esto, con el rápido desarrollo de la tecnología, existe una creciente necesidad de pautas éticas acerca del desarrollo del mundo digital, que permitan distinguir y separar elementos que hoy están muy

entremezclados como el consumo y la conservación; el sujeto y el objeto, el yo y los otros, los vínculos y las relaciones y el individuo en soledad.

Pallarés (2021) confirma esta postura, cuando afirma que la filosofía siempre enfrenta esta búsqueda de sentido frente a los datos. Sin embargo, no debe quedarse solo en ese nivel; también debe enfrentar el reto de volverse praxis, en el sentido de aplicar sus ideas para una reflexión sostenida acerca del hecho educativo, en el cual, el protagonista es el estudiante.

En este proceso, la filosofía permite el análisis profundo acerca de los “fundamentos últimos del conocimiento, del mundo que rodea al alumnado y de los valores de todo aquello (gnoseológico y ontológico) que configura unos hechos que, en plena era digital, no siempre fijan un Yo en tanto subjetividad racional” (p. 28).

Los filósofos, por supuesto, han contribuido a esta conversación explorando las implicaciones éticas de los avances tecnológicos y desarrollando marcos éticos para el desarrollo tecnológico.

Es de suma importancia que, a medida que la tecnología se entrelaza cada vez más con cada vida, se consideren las implicaciones éticas de su desarrollo y uso. Debido a esto, los filósofos juegan un papel fundamental en esta comprensión que contribuya al desarrollo de pautas éticas para el uso de la tecnología, asegurándose de que esta, se desenvuelva de una manera que se vincule con los valores más profundos y humanos y, por lo tanto, promueva el bienestar de las personas y la sociedad en su conjunto.

Los filósofos también han hecho contribuciones significativas al futuro de la tecnología y la humanidad. A medida que se desarrollan nuevas tecnologías, es esencial que se tome en consideración su impacto en la sociedad y las implicaciones para el futuro y como este se percibe. Esto incide directamente en la manera como se realiza el suceso mismo de percepción entendido desde Joaqui y Ortiz (2024) como “un proceso cognitivo básico sobre el cual se asienta toda la posibilidad de asimilar información y convertirla en datos útiles para el desempeño cognitivo de una persona” (p. 153) particularmente en relación con el futuro. La forma como los filósofos han explorado las posibilidades y limitaciones de la tecnología, imaginando nuevos futuros y ayudando a dar forma a la dirección del desarrollo tecnológico ha traspasado fronteras del pensamiento tradicional y convencional.



Como argumenta el filósofo Martin Heidegger (1953), el papel de la filosofía es ayudar a comprender la esencia de la tecnología y su impacto en la vida. Al involucrarse en una reflexión filosófica sobre la tecnología, se puede asegurar de que esta se desarrolle de una manera que se alinee con los valores humanos más fundamentales y promueva el bienestar de las personas y la sociedad en su conjunto.

Así Rodríguez (2010) señala que para Heidegger la “pregunta por la técnica” no se puede discernir de otras dos preguntas importantes: por la cosa y por el ser, puesto que el desarrollo tecnológico actual ya no crea solo cosas sino objetos de consumo que, además, se venden vinculados a ciertas experiencias y reacciones: “un mundo sin límites” dice por ejemplo la publicidad de una muy conocida tarjeta de crédito.

Para Heidegger, la técnica moderna y los resultados de esta (las cosas como el plástico, por ejemplo) constituyen la cima de la cultura occidental en la que predomina la cosa y, se corre el riesgo, de dejar olvidado el ser. El Dalai Lama ya lo dijo hace algunos años cuando señalaba que lamentablemente, en el mundo actual “los seres humanos aman las cosas y usan a las personas”. Postura que también es compartida por Heidegger quien, en una de sus conferencias, afirmaba ya, en el siglo pasado que los poderes técnicos “hace ya tiempo que han desbordado la voluntad y capacidad de decisión humana porque no han sido hechos por el hombre” (p. 146).

López (2021) también lo confirma cuando sostiene que Heidegger ya se adelantó a lo que podía suceder respecto a la tecnología y avizó “el riesgo de que la tecnología se convierta en el modo predominante de producir nuestra vida, no solo en un sentido material sino también espiritual y cultural” (p. 150) ya que poco a poco, los medios tecnológicos van dejando de estar bajo el control de los seres humanos y, por lo tanto, tampoco se puede prever su impacto sobre la vida humana.

Así, Pérez (2022) presenta algunas reflexiones teóricas acompañadas de resultados y ciertas conclusiones que han surgido, producto de una investigación realizada acerca de la forma en que “se manifiesta la alteridad en la interacción de los adolescentes con imágenes en red, con el planteamiento de alcanzar una alfabetización digital crítica” (p. 75).

Sus hallazgos permiten comprender que las imágenes digitales, ya sean videos, imágenes mismas, tienen el potencial para abordar cuestiones relevantes de la alteridad, entendida como el respecto a las

diferencias inevitables con el otro y el papel que cada uno juega en dicha interacción.

Esta reflexión se amplía gracias a los planteamientos de Arbeláez (2017) quien se interroga acerca del tipo de *lugar* que es la realidad virtual. Su postura es sorprendente puesto que afirma que se trata de un *no-lugar* en el que se dan encuentros y desencuentros como en la vida real y:

Abre la posibilidad de explorar otras potencialidades de expansión del ser en una dimensión digital, que también experimentamos mediante la sensibilidad y la percepción —aunque de otro modo— y que, por supuesto, también podemos *habitar* —desde luego, también de otro modo— (p. 183).

Se trata así de un *nuevo espacio* que también empieza a ser colonizado y habitado por los seres humanos, como si se tratase de un nuevo continente americano, porque, además, ofrece experiencias diversas y con muchos otros matices que permiten el descubrimiento también de nuevas sensaciones, lo que lo vuelve muy atractivo, especialmente para las nuevas generaciones que:

Gracias a ellas, se pueden permitir el lujo de *accionar desde la distancia* dentro de un mundo desterritorializado y, para colmo, hacerlo en *tiempo real*. Todo ello, abandonados a su suerte, por los efectos colaterales del *retiro de los dioses* que se expresa en ese *desencantamiento del mundo* [...] y que tiene como trágico desenlace, el que cada quién tenga que habérselas consigo mismo sin contar con nadie más (p. 186).

Se trata de potenciar una alfabetización digital crítica; es decir, que se usen los medios digitales considerándolos como medios propiamente dichos y que la postura asumida en este uso, sea crítica y reflexiva frente a las situaciones que presentan.

Entonces, los estudiantes requieren desarrollar habilidades de reflexión crítica, de pensamiento abstracto y de capacidad de asumir posturas frente a lo que el mundo digital ofrece. En este caso, la Filosofía de la Educación es el campo en el cual, estas posturas y reflexiones se manifiestan y se plantean, por lo que tiene un papel predominante en potenciar estas habilidades, ya que, para acercarse a la realidad existen tres modalidades diferentes (Colmenares y Piñero, 2008), cada

una de ellas tiene como base una epistemología diferente. Estas modalidades se identifican como: 1) técnica, 2) práctica y 3) emancipatoria.

La *modalidad técnica* tiene como base el positivismo centrado en el estudio de una realidad objetiva a la cual es posible acercarse mediante variables e indicadores cuantitativos y cuyo referente es la investigación hipotética-deductiva mediante la comprobación de hipótesis. Este tipo de trabajos son, predominantemente, de corte cuantitativo y pretenden generalizar a la población los resultados obtenidos en el estudio.

La segunda modalidad, denominada como *práctica* se basa más en la hermenéutica y en la interpretación de los fenómenos existentes alrededor de una persona o grupo de personas. Su epistemología es más fenomenológica por lo que importan las percepciones y reacciones de los sujetos frente a una determinada situación. Conduce a investigaciones de corte cualitativo cuyos resultados no se pretende generalizar a toda la población, por el contrario, se busca comprender un determinado fenómeno de manera más profunda y cercana. En este tipo de propuestas, el discurso es importante y sobre este se basa la reflexión y la construcción de realidades alternativas.

La última modalidad es la *emancipatoria* cuyo acercamiento busca las percepciones y significados de las personas frente a un determinado problema, con lo cual, se aproxima a la propuesta práctica; sin embargo, la diferencia fundamental radica en que esta modalidad pretende el cambio social; es decir, los resultados deben conducir a una modificación de la situación analizada para mejorarla. Se basa en el paradigma crítico y plantea el acercamiento en el diálogo y en el intercambio comunicacional.

Considerando estas formas de acercamiento a los fenómenos sociales, surge el interés por encontrar una nueva modalidad de reflexión filosófica que contribuya a cumplir con un doble objetivo. En primer lugar, incrementar el conocimiento que se tiene sobre un determinado fenómeno y, en segundo término, dar respuestas veraces y profundas a los problemas que van apareciendo en la era digital.

Así, la Filosofía de la Educación es una opción adecuada de acercamiento a los fenómenos vinculados con la tecnología, con el fin de reflexionar acerca de sus propósitos, consecuencias y finalidades. Se trata, entonces, de un proceso reflexivo en consonancia con las características

propias de la Filosofía, que facilita un acercamiento a lo social para mejorar su comprensión y ofrecer ejes de entendimiento y orientación.

## Conclusiones

Como consideraciones finales y no de cierre, se pueden plantear algunas ideas finales acerca de los temas abordados en este texto.

La Filosofía de la Educación y la tecnología tienen aportes muy importantes que realizar la una hacia la otra puesto que, la primera permite visualizar el impacto de la tecnología en la formación del ser humano y la segunda también puede dejar una marca en el campo filosófico al promover el encuentro y el intercambio entre filósofos, en una suerte de red de pensamiento que pueda nutrir el conocimiento en el área.

La Filosofía de la Educación también tiene que interrogarse acerca de la tecnología, la salud mental de los individuos, sobre todo en el campo del mundo virtual que obliga a reflexionar sobre aquello que es realidad y, resolver dilemas éticos en la posmodernidad que antes eran impensables y que hoy, son un tema muy presente y actual debido al diario contacto que se tiene con aparatos de todo tipo e información que circula en la red.

De igual manera, la Filosofía de la Educación tiene interrelaciones significativas con la cuestión de la inteligencia artificial, tanto por las preguntas que plantea sobre sí misma pero también sobre el devenir de la humanidad como tal. Se puede hablar, incluso, del riesgo que enfrentamos los investigadores con aquello que escribimos en los diferentes espacios virtuales dado que está al “libre acceso” de la inteligencia artificial y que puede ser tomada como propia de los códigos tecnológicos de la misma plataforma. El conocimiento y reflexión plasmada en espacios tecnológicos está expuesta a ser tomada como “propia” por estos espacios artificiales antes de ser publicada de manera oficial y rebasando los derechos de autor.

Finalmente, la filosofía tiene un papel preponderante, idealmente, una práctica dialógica, crítica, compleja y humana debería ser la base de todo sistema educativo no solo en el país de residencia sino en el mundo entero. Sin embargo, siempre existe un hiato entre lo ideal y la realidad en la que el docente se confronta a los aspectos más cruentos y duros de la realidad tanto local como regional y nacional.

Sin duda alguna, actualmente, en el contexto en el que se desenvuelve la práctica docente, conviven prácticas de los tres niveles mencionados lo cual se corresponde con circunstancias del contexto propio del país, así como también de otros niveles institucionales tanto a nivel estatal como de cada organización educativa y que se entremezclan con las características de los docentes que se enfrentan a la cotidianidad de los estudiantes.

Si es posible soñar en utopías porque solo así se puede plantear el camino para alcanzarlas entonces la educación en el país implicaría una valoración adecuada de la práctica docente en la que el docente sea calificado y valorado por su relación con los estudiantes y su forma de enseñar y no por los títulos que posee. Se trataría de una práctica en la que el docente que desea serlo se lo respete en su opción y aquellos que deseen trabajar en otros ámbitos como la investigación, la vinculación y la gestión desarrollen las competencias para hacerlo y en la que no se espere que el docente sea todólogo en todos los ámbitos con la exigencia añadida de ser bueno en todos ellos. Se trataría de una práctica en la que prima la docencia por sobre los aspectos administrativos, donde el encuentro con los estudiantes establezca las bases para la revisión del conocimiento y su apropiación por parte de los estudiantes con un docente comprometido con la labor y no agobiado por la carga horaria.

Creo que es válido soñar en un mundo en el que las relaciones sostienen los procesos y no que los sistemas tecnológicos los comandan y en la que el ser humano es considerado como tal y no como una pieza, valiosa (en ciertos sectores) de la maquinaria pero solo una pieza más. Es posible pensar en un ideal de educación integral, dialogante, crítica, humana y compleja. Es posible porque los seres humanos pueden soñar; sin embargo, no hay que perder de vista que el sistema económico, la era digital, la transformación cultural y el momento histórico determinan muchas de las acciones de los seres humanos.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, F. (2011). Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Sophia*, 11, 123-174.
- Aguilar, F. (2020). Contribuciones de la filosofía para la consolidación de la filosofía de la educación. *Revista Conrado*, 16(74), 99-111.

- Alarcón, J. (2023). El progreso moral del espacio virtual: del otro significativo al otro generalizado. *Éndoxa: Series Filosóficas*, 51, 209-224.
- Arbeláez, A. (2017). El ciberespacio y el problema de la realidad virtual. *Revista Filosofía UIS* 16(2), 173-195.
- Arsena, A. (2019). Il selfie. Per una filosofia dell'educazione all'immagine digitale del sé. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, (81), 31-56.
- Ayestarán, I. (2010). La res digitans y el nacimiento de la wikisofía en las redes tecnológicas de la información. *Cuadernos de Ontología*, 10, 257-267.
- Balbi, J. (2004). *La mente narrativa. Hacia una concepción post-racionalista de la identidad personal*. Paidós.
- Bauman, Z. (2006). *Vida Líquida*. Ediciones Paidós.
- Braga, A., Chaves, M. (2019). *Inteligência artificial e singularidade: a metafísica das tecnologias digitais*. Trabajo presentado en el XXVIII Encontro Anual de Compós. Porto Alegre.
- Brivio, A. J. y Brivio, A. M. (2021). Filosofía de la educación en la era digital. *Alpha Centauri*, 2(2), 58-69. <https://doi.org/10.47422/ac.v2i2.35>
- Cárdenas, J.C. (2005). Filosofía de la tecnología en Martín Heidegger. *Praxis Filosófica*, 21, 97-110.
- Casquier-Ortiz, J. R. (2020). Reflexiones sobre la educación y la filosofía en el Perú. *Revista Identidad*, 6(1), 46-57.
- Ceñal, R. (2017). *El problema de la verdad en Heidegger*. Filosofía.org: <https://bit.ly/4fpgEno>
- Chaudhary, M. (2019). Augmented reality, artificial intelligence and the re-enchantment of the world. *Zigon*, 54(2), 454-478.
- Chasi-Solórzano, B. F. (2020). Integració de les TIC en els processos d'ensenyament-aprenentatge a la Facultat de Filosofia, Lletres i Ciències de l'Educació de la Universitat Central de l'Equador. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.122235>
- Colmenares, E. A. M. y Piñero, M. M. L. (2008). La investigación-acción. Una herramienta heurística para la comprensión y transformación de las realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114
- Cortés, H. (2017). *Heidegger: El Dasein y la Verdad*. Academia.edu: <https://bit.ly/3AOaEoS>
- Cotino, H. L. (2021). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*, (21). <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>
- Cullen, C. (2014). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós
- Díez, F. F. (2021). Métodos y metodologías en la investigación filosófica. *Escritos*, 29 (62), 1-5. <https://doi.org/10.18566/escr.v29n62.a00>

- Font, M. y Santibáñez, M., (2019). Una mirada sobre la creatividad en el pensamiento educativo de Fernando Rielo. En F. Lara, A. de Herrán y H. Arévalo (coords.), *Reflexiones pedagógicas contemporáneas. Hacia una cultura educativa de la conciencia* (pp. 21-42).
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- George, R. C. E. y Avello-Martínez, R. (2021). Alfabetización digital en la educación. Revisión sistemática de la producción científica en Scopus. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(66). <https://doi.org/10.6018/red.444751>
- González, A. (2016). *Privacidad en internet. Los derechos fundamentales de privacidad e intimidad en internet y su regulación jurídica. La vigilancia masiva*. [Tesis en la Universidad de Castilla-La Mancha].
- Guidano, V. (1999). *El modelo cognitivo post-racionalista. Hacia una reconceptualización teórica y crítica*. Desclée de Brouwer.
- Heidegger, M. (1953). *Ser y Tiempo*. Max Niemeyer.
- Heidegger, M. (1968). *Ser, Verdad y Fundamento*. Ensayos. Monte Ávila.
- Joaqui, R. D. y Ortiz, G. D. N. (2024). Funciones ejecutivas en el aprendizaje de estudiantes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 143-168. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.04>
- Lacilla, M.F. (2019). El planteamiento educativo de Fernando Rielo. en F. Lara, A. de Herrán, H. Arévalo (coords.), *Reflexiones pedagógicas contemporáneas. Hacia una cultura educativa de la conciencia* (pp. 125-154).
- Linares, J. (1996). *Identidad y narrativa. La terapia familiar en la práctica clínica*. Paidós.
- López, L. (2021). Reflexiones sobre el problema de la verdad, la ciencia y la tecnología y sus implicaciones en el campo educativo. *Sophia*, 31, 137-164.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-De Agostini S.A.
- Molina, A. (2021). Fundamentación ontológica del mundo virtual a partir de la filosofía de Nicolai Hartman. *Sophia*, 31, 237-263.
- Moreno, J.C. (2021). Encuentros entre filosofía de la ciencia, filosofía de la tecnología y CTS. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 13(25), 1-31. <https://doi.org/10.22430/21457778.1776>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Pallarés, M. (2021) Filosofía de la educación: sentido, actualización y educación poética en la intersección entre el sujeto, los medios audiovisuales y las tecnologías. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 25-40.

- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R. y Aguaded, I. (2019). Dimensions of digital literacy based on five models of development. *Cultura y Educación*, 31(2), 232-266. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603274>
- Pérez, E. (2022). La alfabetización digital crítica frente a la relación entre alteridad y mediación de imágenes en red. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 52(3), 75-98. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.523>
- Pöggeler, O. (1993). *El camino del pensar de Martín Heidegger*. Alianza.
- Quiroga, S. L. (2018). Lo humano en la sociedad y cultura de la era digital. *Revista Universidad de La Salle*. 1. 71-84. <https://bit.ly/3YY5Nee>
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, P. (2010). Sobre el vínculo entre humanismo moderno y filosofía de la técnica: Martín Heidegger y Gilbert Simondon. *Revista CTS*, 14(5), 143-152.
- Rodríguez, A. (2012). Heidegger: la pregunta por la esencia de la verdad. *Acta fenomenológica latinoamericana*, 613-624.
- Solovei, V., Horban, Y., Samborska, O., Yarova, I. y Melnuchenko, I. (2023). Digital transformation of education in the context of the realities of the information society: problems and prospects. *Eduweb*, 17(2), 225-233.
- Serrano, V. y Jaramillo, M. (2019). Lo ético y las conveniencias en F. Lara, A. de Herrán, H. Arévalo (coords.), *Reflexiones pedagógicas contemporáneas. Hacia una cultura educativa de la conciencia* (pp. 155-165).
- Tovar, C. (2003). El significado del concepto de lo real. *Acta Universitaria*, 13, 29-34.
- Valle del Prado, M. (2021). Homo sensualis y selfies. Narrativas de la seducción en la semiosis digital. *Ñeatá*, 2(0), 26-39. <https://doi.org/10.30972/nea.205586>
- Vattimo, G. (1989). *El sujeto y la máscara*. Ediciones Península.
- Villarreal-Villa, S., García-Guliany, J., Hernández-Palma, H. y Steffens-Sanabria, E. (2019). Teacher Competences and Transformations in Education in the Digital Age. *Formación universitaria*, 12(6), 3-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600003>



## CAPÍTULO V

# **La racionalidad tecnológica en propuestas curriculares y el rol del docente en el Ecuador**

---

Alexis Oviedo Oviedo

Universidad Andina Simón Bolívar-sede Ecuador

[alexis.oviedo@uasb.edu.ec](mailto:alexis.oviedo@uasb.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-8142-976X>

Jorge Antonio Balladares Burgos

Universidad Andina Simón Bolívar-sede Ecuador

[jorge.balladares@uasb.edu.ec](mailto:jorge.balladares@uasb.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0001-7033-1970>

## **Introducción**

Sin duda la pandemia del COVID-19 fue un evento que cambió drásticamente la educación y sus modalidades. Aunque la educación virtual, educación en línea, remota o semipresencial ya se venían desarrollando con efectividad desde hace muchos años, la pandemia y la imposibilidad de continuar una educación de forma presencial, posicionaron y pusieron en primer plano a las modalidades de educación que integran las TIC. La pandemia, sin embargo, significó que se generen procesos de exclusión de importantes segmentos poblacionales, precisamente por la necesidad de contar con recursos y destrezas particulares para el ejercicio de esta nueva modalidad educativa.

El propósito del presente capítulo es realizar una reflexión filosófica sobre una racionalidad tecnológica y su incidencia en las propuestas curriculares y el rol del docente. La capacitación acelerada de los docentes en manejo de plataformas, en programas de educación virtual o en procesos para garantizar aprendizajes fue la tónica que impuso la COVID-19 para que se logre la continuidad del proceso educativo. Pero esto nunca es suficiente si no se tiene el otro elemento crucial: los equipos y conectividad. Es en especial en este último componente y en la imposibilidad de acceder al mismo que se ponen en evidencia las contradicciones estructurales del sistema y se devela el carácter político de la educación vinculada a una brecha tecnológica (Oviedo, 2021).

Las diversas inequidades sociales que sufre la sociedad ecuatoriana se expresaron en el acceso que tuvieron los distintos segmentos sociales a la conectividad y a los equipos adecuados para educarse en esta realidad, siendo la ruralidad el segmento poblacional más afectado. Los segmentos más favorecidos de la sociedad particularmente urbanos y pertenecientes a los quintiles de ingresos altos y medios los tuvieron y los segmentos más pobres rurales, urbano marginales y familias trabajadoras carecieron de aquellos. La COVID-19 puso de manifiesto, todos los desequilibrios e injusticias, no solo propios del capitalismo sino aquellas propias de la colonialidad e inmanentes a los países denominados tercermundistas (Oviedo, 2021).

La educación mediada por TIC, en especial en los países en vías de desarrollo, estuvo muy lejos de implementarse adecuadamente. En el caso ecuatoriano se dio en un contexto en que estaban recientemente implementadas medidas de reducción del estado, en especial en funcionarios y presupuestos para la inversión social, la salud y la educación, sectores que vieron reducir personal de territorio, como médicos, enfermeras y profesores.

Desde el segundo año del gobierno de Lenín Moreno se cuestiona el rol del Estado y la necesidad de su reducción desde mandatos del Fondo Monetario Internacional. “Esto marca el retorno de la austeridad fiscal. Es el regreso del ajuste macrofiscal en los mismos términos definidos desde el Consenso de Washington de los años noventa del siglo pasado” (Dávalos, 2023, p. 79). Se posiciona en la población el discurso de que es necesario reducir el Estado, esa grotesca metáfora del Estado-obeso, asociada a la corrupción y despilfarro del gobierno

precedente es el principal argumento para legitimar en la población la necesidad de desarticular el Estado, ganar el beneplácito social y suscribirlo (Dávalos, 2023).

Así, la educación en Ecuador, utilizando medios tecnológicos, para marzo de 2020, tiene que asumirse con solo el 37 % de hogares teniendo acceso a internet, de ese 37 %, solo un 24 % tiene un ordenador en casa y en la ruralidad solo lo posee el 8 %. Al mismo tiempo, solo 9,1 % de ecuatorianos que habitan las zonas rurales tienen acceso a este servicio (INEC, 2021).

El marco económico neoliberal vuelve a tener vigencia y desde ese sustento, en medio de la pandemia, los procesos educativos sufren estragos impensables. Es necesario anotar que, según Carlos Alberto Torres, estudioso de las relaciones de educación y neoliberalismo, la política pública y en particular la de cultura y de educación nunca dejó de estar asociada al modelo neoliberal “está todavía vigente, y constituye un nuevo sentido común que afecta a los modelos de gobernanza pública y educación” (Torres, 2014, p. 190). El capítulo parte de un estudio del neoliberalismo y la educación y de qué manera los fundamentos de esta propuesta económica se trasladan a la educación a la tecnología y a las relaciones entre educación y tecnología, así como una propuesta educativa que incluye la tecnología y que se implementa en la educación ecuatoriana desde dichos parámetros. Posteriormente se presenta la Filosofía educativa de la tecnología y aclaraciones conceptuales importantes que comienzan desde la técnica y la tecné. Siguiendo esta línea argumentativa se estudia la racionalidad tecnológica desde sus vinculaciones con la racionalidad instrumental y con la teoría de la elección racional. Desde estas alertas se generan aproximaciones a una teoría crítica de la ciencia y la tecnología, y desde esa misma perspectiva se reflexiona sobre la virtualidad de la educación. Finalmente se presentan las conclusiones.

## **El neoliberalismo en la educación ecuatoriana como contexto de la brecha tecnológica**

Desde este punto de partida que posiciona Torres es posible ver que el discurso educativo de la era neoliberal (1982-2006) no cambió durante la denominada postneoliberal Revolución Ciudadana (2007-

2017). Según Rosa María Torres, en ese período se siguió compartiendo la esencia del modelo dominante de reforma educativa a nivel mundial, es decir, el Movimiento Global de Reforma Educativa (GERM). Donde algunos elementos reconocibles del mismo son: competencia (antes que colaboración), excelencia, meritocracia, culto al conocimiento experto, a la evaluación y a las pruebas estandarizadas, y rankings (Torres, 2017).

Este mismo discurso continúa durante el gobierno de Lenín Moreno (2017-2021), pero en medio de las deplorables condiciones de conectividad, equipos y capacitación mencionadas anteriormente, que dejan sin la posibilidad de beneficiarse de la tecnología a vastos sectores de la sociedad. El siguiente gobierno de Guillermo Lasso (2021-2023) además introduce en la educación pública procesos educativos que involucran ciencia y tecnología en la educación desde visiones particulares, como el caso de STEAM (MINEDUC, 2021).

La academia privada ecuatoriana era una entusiasta impulsora de la educación privada desde la mitad de la primera década del siglo XXI y una década después asumía las propuestas STEM-STEAM o TEAMS.<sup>1</sup> Tal como ocurriera con los discursos de reforma curricular de los años 90, esta es una propuesta surgida desde los expertos, probada en la realidad de los Estados Unidos y en diferentes países. El STEM nace como iniciativa y acrónimo ya en 1990 desde la National Science Foundation (NSF) y aunque muchos educadores hasta la actualidad no están claros acerca de que es el STEM, la NSF explica que el principal objetivo es difundir la importancia de esas cuatro disciplinas en la comunidad educativa y en toda la sociedad (Chesky y Wolfmeyer, 2013).

Desde esta primera aproximación puede verse que el origen de STEM tiene un afán promocional de las disciplinas asociadas a la ciencia y la técnica en la comunidad educativa, antes que percibirse directamente como un modelo educativo a implementarse, pero como posteriormente lo aclaran Nataly Chesky y Mark Wolfmeyer (2013), es

---

1 STEM es el acrónimo inglés de Science, Technology, Mathematics and Engiennnering (ciencia, tecnologías matemáticas e ingeniería). STEAM incorpora las artes: Science, Technology, Mathematics, Arts and Engiennnering (ciencia, tecnologías matemáticas e ingeniería). el mismo que se organiza también como TEAMS, en inglés, equipos y que suena más amigable que vapor (*steam*).

una reforma educativa que considera a estas disciplinas desde necesidades más bien vinculadas con el campo laboral y empresarial.

...hay diferentes posibles formas de comprender la iniciativa de reforma STEM: Ciencia, matemáticas, ingeniería y tecnologías, son campos en los que los Estados Unidos tiene que producir más trabajadores altamente competentes, para competir en el futuro mercado global... (Chesky y Wolfmeyer, 2013, p. 3).

Los autores citan luego otros dos objetivos que, dicen, tienen complementariedad y son los que siempre están presentes en la mayoría de todos los documentos de reforma STEM: el uno relativo a las ventajas de un aprendiz en tener participación directa en proyectos que expliquen la interconexión entre esos campos y de qué manera un alto nivel de comprensión de los mismos son fuentes importantes para los ciudadanos democráticos, las minorías y los grupos no representados... no solo en las posibilidades de encontrar un trabajo sino también como ciudadanos efectivos capaces de conseguir un préstamo, comprender el proceso de votación, manejar el crédito y el dinero (Chesky y Wolfmeyer, 2013).

Como se ve hay una intencionalidad clara dentro de la inclusión de una propuesta de ese estilo dentro del sistema educativo, que en el caso ecuatoriano se vincula ampliando la A de artes y se presenta como: STEAM e “implica fortalecer procesos interdisciplinarios, reivindicar la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. Fortalecer procesos de diseño y resolución de problemas a través de la ingeniería, *donde las humanidades aportan el aspecto ético, estético, creativo y comunicativo*” (MINEDUC, 2021, p. 5; énfasis propio). En la definición precedente el rol de las humanidades no considera el aspecto crítico que permite dimensionar la educación dentro de una sociedad compleja, inequitativa y llena de contradicciones. Están ausentes las ciencias sociales como aquellas que permiten comprender los procesos sociales, los procesos culturales y las contradicciones económicas. De esta forma se educa para instruir, para generar obreros muy calificados, para reproducir la hegemonía dominante, mas no para cuestionarla.

Además del sustento filosófico economicista con el que se matiza el discurso que debe manejar la educación en la época neoliberal y más allá de las vinculaciones que este puede tener con el discurso

educativo STEM-STEAM, hay un origen filosófico que cimenta ambas argumentaciones y que tiene que ver con el predominio de una racionalidad tecnológica y criterios tales como pragmatismo y utilidad, entre otros, desplazan a los de racionalidad científica (verosimilitud y explicación) (Acebedo *et al.*, 2003).

Desde los procesos descritos que no favorecen una educación crítica y que no dan respuestas pertinentes a las realidades locales, se hace necesario generar procesos de formación docente basados en los principios de la filosofía de la educación. Es necesario mostrar el rol de la educación en la sociedad, interpelar las relaciones educativas y reconceptualizarlas. En una época en que la tecnología avanza sin detenerse y adquiere mayor preponderancia entre diversos segmentos de la sociedad, es necesario partir de una conceptualización de la filosofía educativa de la tecnología que a la vez se vincule con los grandes problemas de la filosofía de la educación.

## Filosofía educativa de la tecnología

A partir de la pandemia, la existencia humana está más condicionada por las tecnologías, especialmente por el acceso y utilización de las TIC (Balladares, 2021). Sin embargo, hay contradicciones en su uso ya que cada día se evidencia una mayor desigualdad en el acceso y disponibilidad a esas nuevas tecnologías. Ese supuesto predominio de las TIC en la vida cotidiana genera las siguientes preguntas: ¿Dependemos del acceso y la disponibilidad de las tecnologías digitales para asegurar una existencia humana y su consiguiente calidad de vida? ¿Las TIC mejorarán las relaciones humanas con los otros, con los entornos, con nuestras creencias y conocimientos y las relaciones con nosotros mismos? ¿Cuál es el rol del educador-filósofo en el desarrollo de un pensamiento cuestionador en los estudiantes ante estos desafíos?

Se reconoce que a partir de la pandemia se ha situado a los seres humanos en una especie de mundo digital, que implica una vida digital o una digitalización de la vida, donde las tecnologías pasan a ser parte evidente de la cotidianidad, inclusive desde la propia infancia (UNICEF, 2017). Nos informamos, nos comunicamos e interactuamos a través de los medios tecnológicos, además de seguir aprendiendo en procesos educativos formales y no-formales a través de la tecnología.

Aunque la pandemia fue un escenario de incertidumbre y de improvisación en muchos ámbitos, de alguna u otra manera, la tecnología se volvió en un aliado para continuar con los procesos vitales de los seres humanos. Una virtualización de la educación garantizó la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje para quienes tenían acceso al internet, mientras que el teletrabajo se convirtió en una alternativa de no perder puestos de trabajo para aquellas actividades laborales que podían desarrollarse con competencias digitales (Varguillas y Bravo, 2020). Si uno compara lo que fue la pandemia hace más de cien años atrás, evidentemente que el mundo se detuvo ante la recesión y la pérdida caracterizaron esta época. Hoy con la tecnología hemos tratado de garantizar y fortalecer la continuidad de nuestros procesos (García-Rubio *et al.*, 2021).

Sin embargo, no todos tienen acceso a una conectividad a internet; menos aún, se tiene un acceso a una infraestructura tecnológica adecuada, lo que genera y amplía la brecha digital (Castro y Zamora, 2009). No se puede negar que en los primeros meses de la pandemia del coronavirus y ante la necesidad de continuar con estos procesos de teletrabajo, telestudio, el internet se convirtió en la fuente de conectividad para que los seres humanos pudieran tener contacto con el mundo exterior. En reiteradas ocasiones el teléfono móvil se convirtió en el aula de trabajo; los chats en línea, en el medio de comunicación en los ambientes del teletrabajo. Estos ejemplos evidencian la importancia de la conectividad a internet en escenarios extremos, pero a la vez, se evidencian las brechas digitales dada las brechas en el acceso a la tecnología y a la conectividad en internet.

Una filosofía educativa de la tecnología requiere una fundamentación filosófica. Por este motivo, se abordará el concepto de la técnica y la *tecné* desde una perspectiva heideggeriana, para luego pensar filosóficamente el sentido de la técnica y la tecnología entre los seres humanos y en la educación en sí.

### *La técnica y la tecné*

Para definir lo que es la tecnología, se partirá de la definición del término “técnica”. La palabra “técnica viene del griego *tecné* (o también traducido como *techne*, *techné*, *tekné* o *tekhne*), que significa arte

u oficio. La *tecné* es la disposición racional que posibilita a los seres humanos a hacer cosas con ayuda de la razón, y donde la producción (*poesis*) se vuelve en su propio acto (Garcés y Giraldo, 2012). Por ejemplo, un artesano tiene la técnica para hacer una escultura; mientras que un carpintero tiene la técnica para hacer un mueble. Por lo tanto, la *tecné* no solamente implica el hacer, sino el saber-hacer. En este sentido, Aristóteles, en su libro “La ética a Nicómaco” menciona que la *tecné* es la forma de ser productivo acompañado por el conocimiento de lo que se produce o se sabe hacer. Mientras que la palabra tecnología viene del vocablo “*tecné*” y del término “*logos*” (razón), y significa el estudio del arte u oficio. El propio proceso de instrumentalización de la ciencia y de la técnica implica el uso de un concepto superior, que implique una orientación (Moya y Vásquez, 2010). Se podría afirmar que la tecnología, en su sentido original, estudia a la técnica. Por lo tanto, la técnica podría comprenderse como un procedimiento para transformar la realidad, mientras que la tecnología se entiende como el conjunto de conocimientos acerca del procedimiento técnico o la acción sobre una realidad (Aguilar, 2011).

Para ahondar más sobre el sentido de estos términos contemporáneos, es importante abordar el texto de Martín Heidegger (1958) sobre la “Pregunta por la técnica”, en el que se aborda lo que es la técnica y la esencia de la técnica. Como ya se mencionó, la técnica parte de su concepto originario de como arte u oficio.

El problema es que la técnica por sí sola es vista desde un punto de vista instrumentalista (Heidegger, 1958). Entonces uno se pregunta si uno utiliza la técnica para realizar algo, y la respuesta es afirmativa porque uno puede decir que utiliza la técnica como un medio para lograr un fin. Sin embargo, Heidegger es que le da una condición antropológica a la técnica, al considerarla como condición intrínseca que tenemos todos los seres humanos: a esto es lo que Heidegger se refiere como “tecnicidad”. Por lo tanto, la tecnicidad es parte de ese ser que *acaece* (da-sein) desde el punto de vista heideggeriano. La tecnicidad es intrínseca a nosotros como seres humanos, a ese ser que se hace “*homo faber*”. Por lo tanto, ese ser que hace y se hace finalmente tiene la condición de develar las posibilidades que tienen las cosas. La condición de tecnicidad nos da a los seres humanos esa capacidad de transformar nuestra realidad y nuestras realidades. La tecnicidad se con-



vierte en intrínseca al propio *da-sein* en función de un sujeto que va acaeciando, que va surgiendo y que va emergiendo (Rodríguez, 2021).

Esta pregunta por la técnica permite superar las visiones instrumentalistas en torno a la técnica, y por qué no, a la propia tecnología. Aguilar (2011) menciona que la reflexión filosófica debe lograr que la tecnología aprehenda al ser para explicar y comprender el sentido y el significado del fenómeno tecnológico. Más allá de hablar de las tecnologías digitales, también hay que reconocer lo que son las diferentes tecnologías. Se puede hablar a partir de la revolución tecnológica, por ejemplo, de las tecnologías de movilización. Estas tecnologías cambian el escenario mundial a lo largo de la historia de la humanidad a través de la movilización por tierra, por los mares, y luego por el aire. Si las tecnologías de movilidad acortaron las distancias y los tiempos, las tecnologías digitales temporalizan el espacio (Valverde y Balladares, 2017).

Las tecnologías han tenido como propósito el satisfacer necesidades humanas que se convirtieron en aspiraciones del ser humano a lo largo de su historia. Si las tecnologías de movilización satisficieron las necesidades de viajes y traslados de los seres humanos, hoy surgen necesidades de información, de comunicación y de interacción. Haciendo alusión a un pensador canadiense de la comunicación contemporánea, Marshall McLuhan (1964), cuando surgen los primeros medios de comunicación social, la humanidad se encuentra en una pequeña aldea global, donde los diferentes lugares del mundo se encuentran conectados y comunicados (Islas, 2004).

Desde la versatilidad que la tecnología ha tenido para satisfacer las necesidades humanas, no solamente se puede hablar hoy de las TIC, sino que también las tecnologías responden a demandas educativas, sociales, culturales, económicas, políticas, entre otras. Hay autores como Dolores Reig (2012) que plantean tres tipos de tecnología de acuerdo con su propósito: las TIC se distinguen de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y las Tecnologías de Empoderamiento y Participación (TEP). En el caso de las TEP, se menciona que hay una práctica en la educación virtual que se llama la curación de contenidos, en el que puedo resignificar un contenido digital a través de un comentario, un compartir la información, un reposteo o un *like* a través de las redes sociales.

También se puede generar ciudadanía para una sociedad digitalizada sujeta de derechos y responsabilidades en el ámbito del Internet. A partir de los propósitos, las tecnologías tienen sus finalidades que conducen a los procesos de transformación tecnológica. Esta transformación incide en las relaciones interpersonales, en la transformación del hábitat de las personas, en nuevas formas de trabajo digital, en un acceso ilimitado al internet, entre otros (Balladares, 2021).

Haciendo una analogía, se puede decir que la “tecnicidad” del individuo permite pensar en una “tecnologicidad” de los individuos desde dos acepciones: la primera, que intrínsecamente nos permita dar razón o palabra de la relación entre el ser humano y la tecnología; y lo segunda, que esta “tecnologicidad” permita situar como mediación tecnológica en aquellas metáforas de la digitalización o tecnologización de la vida y la vida humana. A pesar de los discursos de resistencia hacia la incorporación de la tecnología en las diferentes dimensiones de la vida, una “tecnologicidad” permitirá re-ubicar y re-situar la capacidad humana de usar la tecnología con un propósito y con una finalidad, y que no sea ella un fin en sí misma. A la par que la tecnicidad heideggeriana, la tecnologicidad permitiría la recuperación de la condición antropológica de ir transformando nuestras realidades

Por otro lado, la tecnologicidad del sujeto es oportunidad para desarrollar una criticidad en torno a la tecnología y su uso. Se identifica a la tecnología con una idea de desarrollo y de progreso. De ahí devienen procesos mercantilistas y de abuso de poder con la tecnología, que pueden des-humanizar a los seres humanos. En este sentido, la criticidad en torno al uso de la tecnología se ubicaría en tres ejes:

- a. Resituar a la tecnología como mediación que favorezca procesos de humanización. Una tecnología al servicio de la humanidad y de mejores condiciones vitales de los individuos se convierte en un ideal de la vida misma frente a la fragilidad y contingencia humanas. En este sentido, puede tomar fuerza el concepto de hibridación o hibridez, en el que aquella tecnologización o digitalización de la vida no implica que nos hacemos más dependientes, sino que pueda aplicarse un principio de proporcionalidad, donde se la utilizará en tanto en cuan-

to sirva para los propósitos de los seres humanos y garantice una calidad de vida. Más allá de la triada ser humano-educación-tecnología (Aguilar, 2011), es importante plantear un nuevo humanismo a partir de la triada ser-humano-tecnología-ambiente donde la naturaleza aparece como un referente de vida y de la vida en sí (Balladares, 2021).

- b. Inclusión de la tecnología que supere las brechas digitales. El acceso a la tecnología y al internet no puede ser el privilegio de unos pocos ni su propiedad puede estar en manos de grandes intereses económicos. No es suficiente que sea considerado como un servicio público más, sino que apunte a ser un derecho humano. Por lo tanto, el acceso a las tecnologías ya no es un asunto suntuario, sino que es un derecho humano que las políticas públicas deben garantizar para el acceso al conocimiento y a la información, a alcanzar una educación universal, a comunicarnos para acortar no solo las brechas digitales sino las brechas sociales, económicas, lingüísticas, entre otras. Todo apunta que en los próximos años los países asumirán la universalidad del internet (UNESCO, 2019).
- c. Una apuesta por la condición humana en tiempos de tecnología, redes sociales e internet. El filósofo Byung-Chul Han, en su libro *En el enjambre* menciona que hoy el mundo tiene redes sociales, y pareceríamos que estamos más conectados, pero más solitarios, más aislados (Han, 2014). Esta afirmación de Han provoca la siguiente pregunta: ¿qué implica vivir y convivir en tiempos de las redes sociales, la tecnología y el internet? En este sentido, la tecnologización de la vida invita a recuperar la propia condición humana y de fomentar procesos de humanización en los ámbitos digitales, donde las nuevas generaciones digitales interactúen la mayor parte de la vida. La condición humana invita a recuperar los sentidos de la vida misma en estos espacios, desde los propios procesos de individualización, socialización, e inclusive de la propia trascendencia.

Desde estas aproximaciones es necesario mirar a la técnica y a la tecnología en el contexto actual. Para ello, es importante deconstruir un concepto que domina las formas y procesos tecnológicos aquí y ahora: la racionalidad tecnológica, su configuración y desde qué posiciones van relacionándose con el pensamiento, la sociedad y, por ende, la educación.

### **Racionalidad instrumental, la teoría de la elección racional y la racionalidad tecnológica**

La racionalidad tecnológica forma parte de la racionalidad instrumental. Esta privilegia la acción y mira a los objetos como medios para alcanzar una acción, sin meditar en el impacto, privilegiando el fin antes que el medio (Díaz Rodríguez, 2020). La racionalidad instrumental tiene como pretensión ser un conocimiento objetivo, neutral, libre de presupuestos, empírico y positivo y, por ende, definitivo. Su objetivo es funcional y pretende abreviar, economizar, simplificar el significado para poder manejarlo pragmáticamente (Rodríguez González, 2007).

Para Habermas, la racionalidad instrumental se contrapone a la racionalidad estratégica que regula las relaciones sujeto-sujeto, en tanto que la racionalidad instrumental regula las acciones sujeto-objeto (Carvajal Villaplana, 2005). Horkheimer inicia desde esta premisa su crítica a la racionalidad instrumental, parte aseverando que los avances técnicos han ido acompañados de una idea de deshumanización y desde la idea de progreso atentando contra la autonomía del individuo. Desde los aparatos de manipulación de masas, dice, el mismo individuo se anula dado que su capacidad de resistencia y juicio independiente caen también en el pragmatismo (Natera González, 2009).

Esa perspectiva pesimista que Horkheimer presenta en 1967 al investigar la posición de la racionalidad frente a la industria cultural de su tiempo, tiene mayor desarrollo en la actualidad desde fenómenos diversos que parten de la globalización, la preeminencia de las TIC y la preponderancia de estas en la vida cotidiana, desde dispositivos particulares como las redes sociales y desde tecnologías que magnifican aún más la fetichización del mercado. Sin embargo, el eje de la racionalidad instrumental es el ser “una racionalidad de medios y en

donde la racionalidad se entiende como en la teoría de la elección racional” (Carvajal Villaplana, 2005, p. 79).

Carvajal Villaplana parte, entonces, de una teoría, para explicar la racionalidad instrumental. Una teoría que como veremos ha orientado las actuales relaciones sociedad, tecnología, la educación tecnológica y la cultura en general. La teoría de elección racional, comienza a ser popular en las ciencias sociales y la economía muchos años después de la crítica que hace Horkheimer a la racionalidad instrumental. Desde esta teoría, las relaciones sujeto-objeto se darían más bien desde las preferencias individuales y la “premisa del interés propio como motivo fundamental de la acción humana” (Vidal de la Rosa, 2008, p. 3).

A partir de este punto de partida y desde el pensamiento iniciado por los filósofos utilitaristas, Kenneth Arrow ya en 1951, gesta el modelo matemático que luego organiza la teoría de la elección racional, plantea que “no existe un método, cualquiera que sea, que permita agregar las presencias individuales en un criterio de utilidad colectiva que sea lógico y consistente” (Vidal de la Rosa, 2008, p. 1). Este y otros axiomas de Arrow fueron aprovechados posteriormente por los economistas estadounidenses y anglosajones para posicionar argumentos en contra de la intervención estatal como regulador o director de la actividad del mercado (Vidal de la Rosa, 2008). Se sentaban las bases del neoliberalismo.

La teoría de la elección racional, no solo se circunscribe al ámbito de la economía y de la política, trasciende hasta la esfera de la psicología y “en general, a todas aquellas disciplinas que estudian procesos donde existen individuos o actores sociales que toman decisiones” (Vidal de la Rosa, 2008, p. 2).

Si la racionalidad instrumental se entiende desde la teoría de la elección racional, la racionalidad tecnológica se asume de la misma manera, porque su esencia es también instrumental y centrada en los medios. En ese sentido la racionalidad instrumental y, por ende, de la racionalidad tecnológica que sigue los parámetros individualistas y de mercado, se ha diseminado no solo en las ciencias naturales y sociales. Desde esa base y desde una ontología particular, la racionalidad tecnológica es un “efecto ideológico del sistema de producción capitalista” (Carvajal Villaplana, 2005, p. 80).

De ahí se pueden mencionar algunas características que pertenecen también a racionalidad tecnológica:

- El dominio del pensamiento actual, al configurarse la realidad desde una perspectiva que permite y acepta el aprovechamiento de todas las posibilidades para la consecución de determinados objetivos.
- “La racionalidad en el desarrollo tecnológico (que) tiene que ver esencialmente con el despliegue y aprovechamiento de posibilidades inscritas en el mismo desarrollo de la técnica” (Vega Encabo, 2000, p. 187).
- La racionalidad tecnológica viene desde reglas claras y precisas y desde parámetros de “control” y “optimización” aparejada de una sensación de dominio y orden (Carvajal Villaplana, 2005).

Sobre esa perspectiva de dominio e individualización ya nos advirtió Horkheimer en la crítica que hace a hacia la racionalidad instrumental desde su interpretación al “Un Mundo Feliz” de Aldoux Huxley (1932). La crítica que hace Horkheimer va en una doble perspectiva, por un lado, critica la formalización de la razón en que se presentan las técnicas y también a los procesos intelectuales que van unidos a ellas y que se presentan extremadamente refinados. Eso se da al tiempo que los objetivos a los que sirven son reflejo de un proceso que conduce a un sistema de prohibición del pensamiento. Este es reemplazado por ideas estereotipadas que son tratadas como instrumentos puramente utilitarios que se toman o se dejan en su oportunidad y, a la vez, son tratados como objetos de devoción fanática (Horkheimer, 2002).

El otro sentido de la crítica que hace Horkheimer a la racionalidad instrumental va desde “el rechazo ingenuo de esa razón en nombre de una noción ilusoria de cultura e individualidad, históricamente anticuada, conduce al desprecio de las masas, al cinismo, a la confianza en el poder ciego; y estos factores a su vez sirven a la tendencia repudiada” (Horkheimer, 2002, p. 110). La crítica que hace el filósofo alemán tiene aún más preponderancia en una realidad actual en la que la tecnología responde a las apetencias del mercado y colabora para que el deseo del

individuo sea utilizado para los intereses de las corporaciones desde las redes sociales y la inteligencia artificial.

La racionalidad instrumental y por tanto la racionalidad tecnológica han llegado a incidir en tan diversos aspectos que algunos autores como Mitcham consideran que la misma ciencia se ha convertido en una especie de tecnología, a la cual el autor incluso se refiere como “tecnología concreta” (Carvajal Villaplana, 2005).

Cabe anotar que algunos autores, entre ellos Carvajal Villaplana, no quieren considerar a la racionalidad tecnológica como una racionalidad instrumental, argumentando que esta última es más propia de la economía antes que la tecnología y debido a que en el proceso de creación y puesta en escena de la tecnología intervienen diversos factores externos. Pero, como nos lo recuerda Feenberg, “la cuestión central de la filosofía de la tecnología es la preeminencia de la administración tecnocrática y la amenaza que esta plantea para el completo ejercicio de la agencia humana” (Feenberg, 2005, p. 109).

En ese contexto y desde los días en que se hace apología de la tecnología (años 90 del siglo pasado), se da una primera fractura a las concepciones tradicionales de ciencia y tecnología al aparecer una nueva tendencia. Esta sostiene que, dada la profunda vinculación entre tecnología y ciencia, ya no se puede hablar de estas de manera separada, por lo que se acuña el concepto tecnociencia. La tecnociencia tiene su punto de partida en asumir que hay una agencia no humana, eminentemente tecnológica que está presente en el desarrollo investigativo y se consolida desde un interés creciente por los aspectos pragmáticos de la ciencia y la pluralidad que esta conlleva (Echeverría, 2010).

Sin embargo, este clivaje no necesariamente significa un aporte de la ciencia, la tecnología y la tecnociencia hacia una orientación que acerque filosofía y felicidad asociada a la ética (Borgmann, 2005).

Más bien “la tecnociencia está interesada en la búsqueda de conocimiento, pero no como un fin en sí mismo, sino como un medio para lograr otros fines (empresariales, militares, políticos...) la innovación es la finalidad de las actividades tecnocientíficas, el conocimiento no es más que un medio para generar desarrollos tecnológicos e innovaciones (que) interesan ante todo a las empresas, porque incrementan la productividad y la competitividad” (Echeverría, 2010, p. 38).

Con ello esta nueva dimensión, este híbrido que viene a ser la tecnociencia, ratifica su posicionamiento en una razón instrumental que deja de lado posiciones esperadas por las sociedades, vinculadas a la ética, el bien común o desde diversas premisas de felicidad que van desde la satisfacción de deseos hasta ejercicio de derechos (Borgmann, 2005). Un ejemplo es la promesa de la tecnociencia para erradicar el hambre en el mundo desde la incumplida “revolución verde” que generó increíbles incrementos de la productividad de los cultivos, pero que incrementó el hambre y degeneró estructuralmente los suelos (Boido y Baldatti, 2012).

El posicionamiento de la tecnología como se da en este particular estilo de capitalismo tampoco se constituye en un mecanismo para ir en la dirección de la felicidad prometida por la tecnología desde la libertad y la prosperidad (Borgman, 2005). Por el contrario, en un mundo con más de 2000 millones de personas que no tienen accesos a servicios de agua segura, 3600 millones que no tienen servicios de saneamiento y 2300 que carecen de instalaciones básicas para lavarse las manos (Banco Mundial, 2023), se plantean soluciones tecnológicas que palian esta situación en ciertos sectores, pero no logran eliminar el problema.

Se plantean nuevamente desde la tecnología propuestas nanotecnológicas para eliminar el hambre en el mundo, pero lo que se logra es destruir la seguridad alimentaria de los países que están relegados de estas revoluciones agroindustriales y de la especialización exportadora. Es que la nanotecnología tiende a acentuar las inequidades sociales, culturales y económicas, al tiempo que su desarrollo difícilmente contribuye a que siquiera se alcancen los oficiales objetivos del milenio (Boido y Baldatti, 2012) o aquellos del denominado desarrollo sustentable.

De cualquier manera, el predominio de la racionalidad instrumental y la racionalidad tecnológica desde una versión particular del neoliberalismo que a su vez está sustentado desde una teoría de la elección racional donde cohabitan tecnociencia y nanotecnología no avizora un futuro promisorio. Sin querer ser deterministas tecnológicos pesimistas (Borgman, 2005), “es posible que un día por acción de la ciencia y la tecnología precisamente desemboquemos en una cultura universal, uniforme y solo dependiente de lo ‘construido’” (Ladrière, 1978, p. 15). Por ello cabe mirar más allá de la racionalidad tecnológica, auscultar la otra orilla del río y aproximarse a una teoría crítica de



la tecnología que posibilite elucidar los sentidos de la educación y la pedagogía en sus relaciones con la tecnología y la ciencia.

### **Aproximaciones a una teoría crítica de la ciencia y la tecnología**

Se ha consumido casi un cuarto del siglo XXI y el desarrollo de producción ha alcanzado niveles de desarrollo nunca antes vistos. Como siempre el desarrollo de la ciencia y de la técnica son quienes propician estos avances. Sin embargo, estos desarrollos, tal como ha ocurrido con otros a lo largo de la historia, no significan un mejoramiento en las condiciones de vida de todos los habitantes del planeta. Son unos pocos los que disfrutan de los beneficios que dan la ciencia y la técnica, mientras grandes grupos poblacionales siguen forzados—incluso— a sobrevivir bajo formas precapitalistas de producción. Evidentemente en las relaciones sociales de producción ocurre algo, pero también pasa algo en el desarrollo de las fuerzas productivas y por ende también en la relación ciencia, tecnología y sociedad.

En días en que se habla de inteligencia artificial debe revisarse además de las relaciones entre ciencia, técnica y tecnología, las aproximaciones que se dan en esta última, sobre todo dado el predominio de la misma en las diversas esferas del conocimiento, como lo vimos anteriormente. Desde este nuevo paradigma se han configurado particulares relaciones entre la tecnología y la ciencia, así como de la sociedad y el ser humano.

Si bien tradicionalmente se prefiguraba a la ciencia en un estatus de preponderancia sobre la tecnología, desde una marginación originada por la filosofía en beneficio de la “ciencia pura” y desde ese desinterés filosófico hacia la técnica vinculada a las capacidades operativas y quizás sobrevalorando desde un dogma cultural el conocimiento teórico (Acevedo, 1996).

Sin embargo, el acelerado proceso de transformación vivido por la humanidad, en especial desde el desarrollo de las TIC y en particular desde el apareamiento de la internet, hicieron que la sociedad dé una valoración a la cultura tecnológica, quizás excesiva. Como también lo dice José Acevedo, las personas viven más dentro de una cultura tecnológica que de una cultura científica, a tal punto que segmentos influ-

yentes de la sociedad como los empresarios y los políticos dan “valor a la ciencia desde su capacidad para resolver problemas y su utilidad social; esto es, dan más relevancia a su fase más instrumental y tecnológica” (Acevedo *et al.*, 2003, p. 354).

Hay básicamente dos enfoques acerca de las relaciones entre ciencia y tecnología. Uno es positivista y considera a la ciencia como tecnología aplicada. “Conocer la materia (ciencia) y ... controlarla (tecnología)” (Bunge, 1963, p. 91). Un segundo asume que la tecnología, y más precisamente la técnica, es anterior a la ciencia, siendo esta última una dimensión más de los sistemas sociotécnicos más complejos. Ninguna de las dos apreciaciones puede considerarse como determinante o que pueden satisfacer adecuadamente las relaciones complejas entre ciencia y tecnología (Acevedo *et al.*, 2003).

Como una primera aproximación crítica puede decirse que “la tecnología es una mediación concreta material entre la ciencia y la vida cotidiana...son ambas componentes de la cultura moderna, (donde la ciencia es más bien) un sistema de acción antes que un método de conocimiento puro” (Ladrière, 1978, p.13).

La premisa de Jean Ladrière coloca la dimensión de la cultura como una particularidad histórica en la que la influencia de ciencia y tecnología son decisivas, tanto en los sistemas de representación, los normativos, los de expresión y los de acción, cuanto en la creación de nuevos valores y nuevas posibilidades históricas objetivas, por lo cual, siendo ciencia y tecnología partes de estos sistemas culturales deben también entrar en armonía con la ética y la elaboración de las normas que pertenecen a la región más profunda de un sistema cultural, para que dichos valores y posibilidades históricas potencia el sistema cultural (Ladrière, 1978).

Por otro lado, Feenberg enfoca su análisis en el objeto el operador (sujeto), como dos caras de la tecnología como fenómeno, en el cual ambas caras son seres humanos, con lo cual la acción técnica es un ejercicio de poder. En una sociedad organizada desde la tecnología, la principal forma de poder social es el poder tecnológico y es el que a su vez condiciona los intereses y preocupaciones de la tecnología, generando daños al ser humano y al medioambiente. Por ello, Andrew Feenberg sugiere que la tecnología debe abrirse a una gama más amplia de intereses y preocupaciones que conduzcan a su rediseño, to-

mando en cuenta los límites humanos y naturales relativos a la acción técnica (Feenberg, 2005).

Desde la relación que establece Borgmann entre la tecnología y la felicidad, él parte de una visión de la felicidad kantiana asociada a la satisfacción de nuestros deseos. Sin embargo, el deseo y su satisfacción no siguen los parámetros kantianos en sí, y caen en un reduccionismo por el cual estos están mediados por el dinero y la capacidad de compra de mercancías que con este se puede hacer, con lo que “la felicidad sería un montón de dinero y los placeres que el dinero puede comprar” (Borgmann, 2005, p. 84). ¿Cómo entra la tecnología en todo esto? Particularmente desde las promesas que hace la tecnología de libertad y prosperidad, pero que en el caso de la libertad no es una promesa que va hacia acabar con la opresión sino una liberación “de las cargas de la realidad y de las demandas de las personas... Nos libera... del frío, del calor... de los compañeros molestos de viaje en un autobús” (Borgmann, 2005, p. 84). Esta liberación llega desde ese fetiche llamado mercancía que ya se vislumbra desde el mensaje publicitario al invitarnos a consumirla y que nos traerá ese estilo de liberación asociado al enriquecimiento y la capacidad adquisitiva. Desde este último sentido la tecnología cumple su promesa de prosperidad.

Estas promesas tecnológicas cobran especial relevancia en la era de redes sociales, pues en ellas el individuo disfruta de la libertad de colocarse como una mercancía en una red social. En este espacio, podrá conocer personalmente a otros humanos convertidos en mercancía y, que en caso de compatibilizar juntos, podrían paliar la soledad, satisfacer su deseo sexualidad o un devaneo seductor maquillado de amor. La prosperidad en esta red se manifiesta en su grado más elemental: lograr “hacer match”, en otras redes sociales en la suma de “likes” a lo que posteas o de réplicas al mensaje que has generado, en tanto que la libertad se manifiesta en la posibilidad de colocar en la red casi cualquier cosa, casi, pues, los dueños de esos emporios tecnológicos no quieren perder clientes que vean mensajes ofensivos.

No obstante, desde las consideraciones de Borgmann, quien sostiene que la filosofía de la tecnología nos permite reconocer la indiferencia de esta hacia la adquisición y mantenimiento de virtudes (Borgmann, 2005, p. 92), se abre una posibilidad para revalorizar la

axiología, la cultura y las dimensiones del deseo vinculadas a la ética, en lugar de a la lógica de la mercancía.

Finalmente, y desde la preocupación central de este trabajo que es la tecnología y la educación es importante mirar críticamente una de sus formas más en las cuales ambas se vinculan de manera íntima: la educación *online*, la que surge desde intereses empresariales y está “basada en la automatización y pérdida de capacidades ... para reemplazar la enseñanza cara a cara, por un producto industrial infinitamente reproducible que abarata costos y hace rentable el negocio educativo (Feenberg, 2008, p. 120).

Feenberg va más allá de los beneficios mercantiles y apunta que la dimensión tecnológica de la educación en sus distintas formas, sea sin interacción con el docente o con la participación del mismo desde medios informáticos genera procesos de desmundanización y desocultamiento, que descontextualizan tanto al aprendiz como al producto educativo. En el primero libera al aprendiz del mundo de la institución educativa y en el segundo lo confronta como sujeto técnico con menús, ejercicios y cuestionarios antes que con seres humanos.

Por otra parte, continúa, “un trabajo educativo en red revela patrones presentes en la sociedad moderna en su conjunto... estos patrones implican oponer las instrumentalizaciones primarias y secundarias en diferentes combinaciones que privilegian o bien un modelo tecnocrático de control o bien un modelo democrático de comunicación” (Feenberg, 2008, p. 121), donde un modelo tecnocrático restringe la iniciativa individual del usuario (Feenberg, 2008), por lo cual, aun cuando la educación online es una realidad y ha venido para quedarse debe ir acompañada de procesos comunicacionales, dialógicos y democráticos al tiempo que se busquen mecanismos colaterales para complementar esa educación desde la interacción humana en espacios de mundanización institucional y social.

Por ello es crucial discutir los límites de las diversas prácticas científicas y tecnológicas, así como cuestionar los dogmas tecno-científicos que manipulan a la población buscando la legitimación de los intereses corporativos (Echeverría, 2010). No olvidar que como lo revela una organización oficial:

La mayor parte de los beneficios derivados de la ciencia están desigualmente distribuidos a causa de las asimetrías estructurales.... Conforme el saber científico se ha transformado en un factor decisivo de la producción de riquezas, su distribución se ha vuelto más desigual, (donde) la gran mayoría de (países) está excluida de la creación y de los beneficios del saber científico (UNESCO, 1999).

Es por ello crucial una aproximación a la tecnología y a la cultura desde una perspectiva que tome en cuenta la ética y la axiología que no pierda de vista la cultura particular de los países y las regiones, mucho más cuando la educación y la pedagogía dependen de este entorno.

### **Reflexión filosófica sobre la virtualidad en la educación**

Una criticidad hacia la tecnología permite plantear una hermenéutica de la tecnología. Paul Ricoeur (2003) mencionaba al ciclo hermenéutico como la oportunidad para explicar y comprender los fenómenos y no solamente ubicarnos en una fenomenología de la tecnología (Scannone, 2019). La hermenéutica ricoeuriana, si bien es cierto que parte de textos, no solamente se limita a la escritura sino también a la propia narración (Alcalá, 1989). Y en este sentido, las tecnologías brindan narrativas digitales de su propio quehacer (Sánchez López, 2020). Una propuesta metodológica del quehacer filosófico a partir de la hermenéutica puede ser válido para nuevas explicaciones y comprensiones de la revolución tecnológica en tiempos de las redes sociales, del internet y de la inteligencia artificial.

Desde las nuevas narrativas, la tecnología se convierte en una opción para mejorar la vida de los seres humanos y sus diferentes dimensiones. Tal es el caso del ámbito de la educación que se ha beneficiado con la integración de la tecnología. En este sentido, se puede mencionar las diferentes oportunidades para acceder a diferentes bibliotecas y fuentes de información a través de buscadores y metabuscadores, mientras que una educación virtual o en línea ha permitido que diferentes sectores de la población tengan la posibilidad de continuar estudios en los diferentes niveles. Asimismo, la posibilidad de integración de tecnologías digitales ha posibilitado el desarrollo de pedagogías emergentes que empoderen al estudiante en su aprendizaje, pasa-

do desde un aula invertida hasta un aprendizaje basado en problemas o la propia gamificación.

Más allá de una aceleración de procesos innovadores educativos a través de nuevas pedagogías, uno de las opciones fundamentales para la educación se constituye en la reducción de una brecha digital que todos garantice el acceso de la conectividad y a la infraestructura tecnológica. La inserción a nuevos entornos y ambientes de aprendizaje contribuyen a una universalización de la educación. A partir de la tecnicidad y la tecnologicidad del sujeto, la tecnología aparece en el horizonte educativa como mediadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La filosofía tiene un enorme reto y desafío, y no solamente la filosofía hecha por las universidades o por los académicos o investigadores, sino también por la filosofía que podemos hacer todos los seres humanos desde esa capacidad racional que los seres humanos tenemos (Onfray, 2001). La tecnología nos ha llevado a una nueva realidad, que es la virtualidad. Haciendo un paralelismo de aquella afirmación de Hegel que mencionaba en su texto la “Fenomenología del espíritu” en el que “lo real es racional, y lo racional es real”, parecería que hoy estamos en tiempos donde lo real en lo virtual, y lo virtual es lo real (Sabattini, 2008).

La virtualidad ya es una realidad en todas las dimensiones de la vida; en este sentido, se puede hablar de una educación virtual, del trabajo virtual, de los libros virtuales, de las videoconferencias en línea, de los juegos online, entre otras. Desde un enfoque hegeliano, ¿se considera a la virtualidad como este nuevo idealismo humano? Parecería que la virtualidad es aquel post-espacio o nuevo escenario de la realidad donde los seres humanos nos desarrollamos y nos desarrollaremos en los próximos años. Virtual, digital, en línea, online, móvil, artificial, abierto, entre otros, son vocablos sinónimos que reflejan un nuevo quehacer humano en la virtualidad.

La virtualidad nos invita a re-pensar en los nuevos espacios o territorios de la vida humana y en su temporalización. Una post-territorialización de la vida humana a través de la continua interacción e intercambio a través de las redes sociales, las apps, las herramientas de la inteligencia artificial, entre otros, nos llevan a repensar en una virtualización del espacio. A su vez, el espacio se temporaliza a través de lo simultáneo o instantáneo versus lo diferido o lo a-sincrónico.

Parecería que el espacio y el tiempo físicos se re-significan con la virtualización del espacio y del tiempo. Por ejemplo, en el ámbito educativo una clase en la virtualidad o clase online ya no necesita de un aula física; un aprendizaje en tiempo diferido no requiere el tener contacto con el profesor de forma sincrónica ni cara a cara.

Estas nuevas territorialidades y temporalidades que la virtualidad propone y provoca nos permite re-pensar en que la virtualidad no puede ser absoluta y requiere nutrirse constantemente de la realidad. Es por eso que la virtualidad y la realidad deben dialogar continuamente.

Un ejemplo de virtualización de la vida humana la podemos tener en el metaverso, como una aspiración del ser humano a vivir y tener un mundo, ideal, perfecto, donde no cabe la debilidad ni la fragilidad (Sánchez, 2022). Pero un metaverso como virtualización de la vida no podrá reemplazar a la vida humana en su total realidad. Si Platón renaciera en tiempos del metaverso, probablemente afirmaría que tendría la sensación de estar en una caverna virtual solamente vería sombras de la realidad y no la propia luz de la realidad. Estas sombras se convertirían en falsas ilusiones de lo real.

La inteligencia artificial tampoco está exenta de la reflexión filosófica. Hay ciertos estudios que hablan que la inteligencia artificial va a ser la sumatoria de las inteligencias y por lo tanto puede haber una inteligencia superior a la propia inteligencia humana. La Unión Europea tiene un documento sobre la ética de la investigación. Y a partir de eso, la UNESCO ha sacado un documento que habla sobre la ética de la inteligencia artificial. De hecho, una inteligencia artificial (IA) puede ser muy provechosa para los seres humanos, pero también hay que ubicarle sus límites, porque si no puede ser muy peligroso. Por lo tanto, estas nuevas realidades virtuales nos desafían a repensar, re-significar y re-valorar a la propia realidad, y a su vez, re-situar y re-mediar a la virtualidad. De esta manera, podremos darle sentido a la realidad frente a la virtualidad y darle sentido a la virtualidad frente a la realidad desde una perspectiva hegeliana.

A partir de este último principio, es relevante señalar la labor realizada por la UNESCO (2022) en relación con una ética de la inteligencia artificial, en la que se identifican diez principios, que se cita textualmente:

1. Principio de proporcionalidad e inocuidad, se enfatiza que la inteligencia artificial no asegura automáticamente el progreso y la prosperidad de los individuos ni la preservación de la naturaleza. Su implementación debe ser proporcional, orientada hacia la consecución de objetivos legítimos...
2. Principio de seguridad y protección, se establece la necesidad de evitar cualquier tipo de daño no deseado ante los riesgos de seguridad y protección. La seguridad y la protección de datos deben ser aseguradas...
3. Principio de equidad y no discriminación, en el que los usos de las tecnologías de inteligencia artificial deben promover la justicia social y combatir cualquier forma de discriminación basada en la edad, lengua, cultura, entre otros...
4. Principio de sostenibilidad, en el que la aplicación de la inteligencia artificial debe garantizar el desarrollo de sociedades sostenibles...
5. Principio del derecho a la intimidad y protección de datos, en el que la privacidad se consolida como un derecho fundamental para proteger la integridad, autonomía y dignidad de los seres humanos...
6. Principio de supervisión y toma de decisiones humanas, se establece que la toma de decisiones siempre corresponderá a los seres humanos y no estará sujeta a la inteligencia artificial...
7. Principio de transparencia y explicabilidad, en el que estas son condiciones esenciales para garantizar el respeto, protección y promoción de los derechos humanos, libertades fundamentales y principios éticos...
8. Principio de responsabilidad y rendición de cuentas, se insta a promover los derechos humanos y libertades individuales, asumiendo la responsabilidad ética y jurídica...
9. Principio de sensibilización y educación, en el que la educación abierta y la sensibilización cívica son fundamentales para el uso adecuado de la inteligencia artificial...



10. Principio de gobernanza y colaboración adaptativas: Este principio implica que el uso de datos debe regirse por el derecho internacional y respetar las soberanías nacionales (UNESCO, 2022, pp. 20-23).

Más allá de las nuevas tecnologías, la inteligencia artificial, el metaverso o las redes sociales, la reflexión filosófica tiene como propósito orientar sus esfuerzos hacia pensar y proponer una educación digital crítica, en la que la clase presencial no solamente sea suplantada por una pantalla o una sesión de videoconferencia, sino que el aprendizaje mediado con tecnología fomente la capacidad reflexiva de los estudiantes (Bebea, 2016). Una implementación tecnológica dentro y fuera del aula es importante, pero no es suficiente. Los diseños tecnopedagógicos y de la instrucción son claves para fomentar una secuencia didáctica que oriente el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, es importante repensar la relación de la tecnología con el aprendizaje y el conocimiento. De hecho, la llegada de las tecnologías digitales ha evidenciado nuevas formas de configuración de saberes, los diferentes formatos y lenguajes digitales, a diversos canales de acceso a la información y comunicación (Cobo, 2016).

Una integración efectiva de las TIC en la educación busca su condición de mediación y no como fin en sí misma. El acceso a internet ha permitido la conectividad entre los individuos desde diferentes lugares en una comunidad planetaria, que es aquella comunidad de comunicación apeliana. A su vez, la virtualidad se considera el espacio y el tiempo híbridos, en el que los seres humanos viven y conviven, se informan y se des-informan, se conectan y crean redes, entre otros, en una cotidianeidad digital (Balladares, 2021).

## Conclusiones

La pandemia, por un lado, sacó a flote contradicciones capitalistas y coloniales en los países tercermundistas, que antes de este fenómeno permanecían ocultas y que mostraron como automáticamente varios segmentos poblacionales no pudieron enfrentar adecuadamente al COVID-19.

Este fenómeno mundial posicionó a la educación con el uso de medios tecnológicos, y aunque ya se venía trabajando, se constituyó en la única modalidad posible para no detener el proceso educativo. Nuevamente, desde la capacitación se mostró también las debilidades que el sistema educativo, en especial público, tiene para garantizar los aprendizajes, ya que no se contaba ni con docentes capacitados ni con los equipos y la conectividad adecuados. Se marcó la exclusión de la educación de vastos segmentos poblacionales, develando el carácter político de la educación desde la brecha tecnológica.

La pandemia se dio en un contexto en que el neoliberalismo se reinstalaba en el país desde prontas medidas de reducción del estado, que despedían funcionarios y bajaban presupuestos para la inversión social, la salud y la educación y en un entorno de paupérrimas condiciones de acceso a internet, tenencia de ordenadores, especialmente afectando al sector rural.

Sin embargo, el neoliberalismo nunca estuvo ausente del discurso oficial de la educación ecuatoriana. Al menos desde 1982 hasta 2006 se siguió abiertamente los comandos internacionales y en la denominada revolución ciudadana (2007-2017) motejada de postneoliberal (Dávalos, 2023; Ramírez Bonilla, 2021), se siguieron implementando elementos característicos del discurso neoliberal en educación, tales como competencia, excelencia, meritocracia, el culto al conocimiento experto, culto a la evaluación, a las pruebas estandarizadas y a los rankings. En los gobiernos posteriores, y en especial en el último (2001-2002) se asumen en la educación pública iniciativas como el STEAM que centran en las ciencias, la ingeniería y las matemáticas con el fin último de producir trabajadores altamente competentes, anulando el rol de las humanidades y las ciencias sociales las que aportan meramente el carácter ético, estético, creativo y comunicativo.

Una conceptualización de la técnica y la tecné permite superar la visión instrumentalista sobre ellas, para realizar una reflexión filosófica como condición antropológica intrínseca del ser humano como *homo-faber*, como ese ser que acaece haciendo. Esta capacidad humana permite reconocer una condición de “tecnologicidad” de la propia tecnología que se relaciona con el ser humano en su cotidianeidad. Desde la propia tecnologicidad, se puede resituar a la tecnología como mediación que no solamente favorezca los procesos de humanización,

sino que también fortalezcan los procesos educativos. Asimismo, la inclusión digital se convierte en una apuesta por la superación de las brechas digitales y la universalización de accesibilidad al internet y a las tecnologías. Adicional, esta tecnologicidad se convierte en una opción de recuperación y de reivindicación de lo humano en los ambientes de la virtualidad, frente a la inteligencia artificial y ante la interacción humana en las redes sociales.

La sociedad contemporánea, especialmente fascinada por las tecnologías se organiza desde una racionalidad instrumental, la misma que sigue la racionalidad tecnológica y que mira los objetos y privilegia el fin antes que los medios. Horkheimer critica a esta racionalidad instrumental, afirmando que los avances técnicos han ido acompañados de una idea de deshumanización, pero además el individuo anula su capacidad de resistencia, conduciendo a que sus juicios caigan en el pragmatismo.

La racionalidad instrumental, y por ende la racionalidad tecnológica, se comprende desde la teoría de la elección racional, que asume las relaciones sujeto-objeto basadas en las preferencias individuales y el interés propio como el motor principal de la acción humana. Esta teoría, que fundamenta el neoliberalismo económico, se combina con una racionalidad tecnológica que adopta un enfoque individualista y de mercado. Esto conduce a la naturalización de una lógica basada en reglas claras y precisas, el control, la optimización, y la aceptación del dominio y el orden.

Desde inicios de los años noventa se da una primera fractura a las concepciones tradicionales de ciencia y tecnología y aparece el término de tecnociencia, que, sin embargo, de aumentar la productividad, no han solucionado problemas cruciales como el hambre, ni tampoco se enmarcan desde una perspectiva filosófica cercana a la ética. En esa misma línea se encuentran los avances más sofisticados de la tecnología, como la nanotecnología, a la que se le ha confiado la solución de problemas sociales estructurales. Sin embargo, esta solo ha logrado acentuar la inequidad social y económica. Por lo tanto, es necesario trascender la racionalidad tecnológica y estudiarla de manera crítica.

Diversas posiciones se han dado para enfocar las relaciones ciencia y tecnología dando mayor preponderancia y subordinación a una o a otra. Sin embargo, no debe perderse de vista a la cultura, como particularidad histórica influenciada por la ciencia y tecnología y al mismo

tiempo moldeando su acción dentro de la región más profunda del sistema cultural donde están los valores y las posibilidades históricas.

El poder tecnológico es la principal forma de poder social y desde su condicionamiento de los intereses y preocupaciones de la tecnología, genera daños al ser humano y al medioambiente. Por ello debe incluirse una gama más amplia de intereses y preocupaciones que conduzcan a su rediseño. Como parte de este análisis, es necesario revisar los significados de las promesas de libertad y prosperidad que la tecnología ofrece. Es fundamental trascender su enfoque basado en la satisfacción de deseos vinculados a la mercancía y al dinero, para, en cambio, revalorizar la axiología, la cultura y las dimensiones del deseo relacionadas con la ética.

Es necesario mirar la educación en línea (online) desde una perspectiva crítica, dado su origen vinculado a intereses empresariales, al menos minimiza la interacción docente-alumno desde la desmundanización y el desocultamiento, por lo cual esta debe acompañarse de procesos comunicacionales, dialógicos y democráticos y mecanismos colaterales para complementarla desde la interacción humana en espacios de mundanización institucional y social.

La reflexión filosófica encuentra un escenario para pensar la irrupción de la tecnología como fenómeno, además de explicar y comprender su relación con los seres humanos y la naturaleza. Frente a ello, la tecnología ha introducido una nueva realidad, la virtualidad que, desde una perspectiva hegeliana, aparece como un horizonte ideal, post-espacio y post-tiempo que desafía las diferentes dimensiones de la vida, en especial, la dimensión de la educación. De esta manera, lo educativo incorpora diferentes epítetos como virtual, digital, en línea, móvil, artificial, libre, abierto, transformativo, entre otros. De esta manera, el docente-filósofo tiene varios retos en una educación que se abre hacia otras formas de hacer educación y del quehacer de la enseñanza y del aprendizaje.

La virtualidad invita al docente-filósofo a re-pensar los nuevos escenarios y desafíos de la vida humana y su relación con el tiempo a partir de nuevas temporalidades y nuevas territorialidades. La virtualización del espacio y del tiempo también incide en una virtualización del proceso educativo, donde los nuevos ambientes y entornos de enseñanza y aprendizaje desafían a la educación a buscar nuevos estilos

docentes, renovadas formas de aprendizaje, innovadoras estrategias metodológicas, y sobre todo, nuevas propuestas para una educación más inclusiva, más justa, más solidaria, más humana.

## Referencias bibliográficas

- Acevedo, J. (1996). La tecnología en las relaciones CTS, una aproximación al tema. *Enseñanza de las ciencias*, 14(1) 35- 44.
- Acevedo, J., Alonso, A., Manassero, M. y Acevedo, P. (2003). Creencias sobre la tecnología y sus relaciones con la ciencia. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(3), 353-376.
- Banco Mundial. (2023). *Agua*. <https://bit.ly/3Z0p6Dy>
- Aguilar Gordón, F. (2011). Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (11), 123-174.
- Alcalá, R. (1989). Ricoeur y las ciencias sociales. *Semiosis. Cuadernos del Seminario de Semiótica del Centro de Investigaciones Lingüístico-Literarias*, 22-23, 91-100. Universidad Veracruzana.
- Balladares, J. (2021). Hacia un nuevo humanismo post-pandemia a partir de una ética digital. *Revista Telos*. <https://bit.ly/40J9MNO>
- Bebea, I. (2016). *Educación digital crítica*. BioCore.
- Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 2(5), junio, 81-93, Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior, Argentina.
- Bunge, M. (1963). Tecnología, ciencia y filosofía. *Revistas de la Universidad de Chile*, 64-92.
- Carvajal Villaplana, A. (2005). La racionalidad tecnológica: más allá de la razón instrumental, *Rev. Filosofía Univ. Costa Rica*, XLIII(108), 75-88, enero-abril.
- Castro Díaz, P. y Zamora Caroca, L. (2009). La Brecha Digital. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 2(5), 50-56.
- Chesky, N. y Wolfmeyer, M. (2013). *Philosophy of STEM education: A critical investigation. The Cultural and Social Foundations of Education*. Series editor. AG Rud. Palgrave Pivot eds.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente*. Montevideo.
- Dávalos, Pablo (2023). *Transiciones hegemónicas en el Ecuador (2007-2022)* CLACSO-UASB.
- Díaz Rodríguez, M. (2020). *La racionalidad instrumental como mecanismo de toma de decisiones en la empresa. Tesis de grado no publicada*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

- Echeverría, J. (2010). De la filosofía de la ciencia a la filosofía de la tecnociencia. *Δαίμων. Revista Internacional de Filosofía*, 50, 31-41.
- Feenberg, A. (2005) Teoría crítica de la tecnología en *Revista CTS*, 5(2), 109-123.
- Garcés Giraldo, L. F. y Giraldo Zuluaga, C. (2013). La *téchne* como modo de saber en la investigación con animales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 38, 195-205.
- García-Rubio, M. P., Silva-Ordoñez, C. A., Salazar-Mera, J. E. y Gavilánez-Paz, F. E. (2021). Modalidad teletrabajo en tiempos de pandemia COVID-19 en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(3), 168-180.
- Han, B.-C. (2014). *En el enjambre*. Herder.
- Heidegger, M. (1958). La pregunta por la técnica. *Revista de Filosofía*, 5(1), 55-79.
- Horkheimer, M. (2002), *Crítica de la razón instrumental*. Editorial Trotta.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2021). *Indicadores de tecnología de la información y comunicación. Encuesta Nacional Multipropósito de Hogares (Seguimiento al Plan Nacional de Desarrollo)*. Abril 2021. Boletín Técnico. N°-04-2021-Encuesta Multipropósito. INEC.
- Islas, O. (2004). Marshall McLuhan, 40 años después. *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, 86, 32-37.
- Ladrière, J. (1978). *El reto de la racionalidad*. Sígueme/UNESCO.
- MacLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Signet.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2021). *Guía de implementación de la metodología STEM-STEAM*. MINEDUC Subsecretaría de Fundamentos Educativos. Dirección Nacional de Currículo.
- Moya, M. y Vázquez, J. (2010). De la cultura a la cibercultura: la mediatización tecnológica en la construcción de conocimiento y en las nuevas formas de sociabilidad. *Cuadernos de Antropología*, 31, 75-96.
- Nateras González, M. E. (2009). Reseña de 'Crítica de la razón instrumental' de Max Horkheimer. *Espacios Públicos*, 12(24), 237-240. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Onfray, M. (2001). *Antimanual de Filosofía*. EDAF.
- Oviedo, A. (2021). La educación en tiempos del COVID desde la epistemología social de Thomas Popkewitz. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 31, 211-235.
- Ramírez Bonilla, D. (2021). *La Revolución Ciudadana en Ecuador (2007-2017): posneoliberalismo y (re)colonización de la Naturaleza*. UNAL.
- Reig, D. (2012). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Revista TELOS*. <https://bit.ly/3UMurvH>
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.

- Rodríguez González, M. (2007). De la racionalidad instrumental a la racionalidad simbólica. *La Colmena*, 56(2), 56-62. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca.
- Rodríguez Rivas, C. (2021). Heidegger y la pregunta por la técnica. *Revista Humanidades*, (11), 78-99. <https://bit.ly/4fINsYc>
- Sabbatini, M. (2008). Consideraciones teóricas acerca de lo “virtual” y lo “real” en las nuevas tecnologías de información y comunicación: implicaciones para la folkcomunicación. *Razón y Palabra*, 60. <https://bit.ly/4fLabD3>
- Sánchez Mendiola, M. (2022). El metaverso: ¿la puerta a una nueva era de educación digital? *Investigación en Educación Médica*, 11(42), 5-8. <https://bit.ly/3CkWGv7>
- Sánchez López, I. (2020). *Narrativas en la era digital: mediaciones del relato y empoderamiento creativo en la generación Z*. [Tesis doctoral]. Universidad de Huelva.
- Scannone, J. C. (2019). Ética y cultura: recopilación de trabajos de Paul Ricoeur. *Stromata*, 43(1/2), 179-184. <https://bit.ly/3ACubso>
- Torres, C. A. (2014). El neoliberalismo como nuevo bloque histórico. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, 144, 190-206. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.
- Torres, R. M. (2017). El modelo educativo correísta. <https://bit.ly/48Mp4ma>
- UNESCO. (1999). *Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico*, World Conference on Science, Budapest. <https://bit.ly/3Z4HnhQ>
- UNESCO (2019). *UNESCO'S Internet Universality Indicators: A Framework for Assessing Internet Development*. Paris.
- UNESCO. (2022). *Ética de la inteligencia artificial*. Paris.
- UNICEF (2017). *Niños en un mundo digital*. Nueva York. <https://uni.cf/3CjDFtg>
- Valverde-Berrocoso, J. y Balladares Burgos, J. (2017). Enfoque sociológico del uso del b-learning en la educación digital del docente universitario. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), 123-140.
- Varguillas, C. y Bravo, P. (2020). Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: Análisis desde la mirada estudiantil. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XXVI(1), 219-232. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i1.31321>
- Vega Encabo, J. (2000) La astucia de la razón en la técnica. *ARBOR*, CLXVII (657), 187-205.
- Vidal de la Rosa, G. (2008). La teoría de la elección racional en las ciencias sociales. *Sociológica (Méx.)*, 23(67). Ciudad de México.





## CAPÍTULO VI

# Transformaciones y adaptación educativa en la era de la inteligencia artificial

---

Jefferson Alexander Moreno-Guaicha  
Universidad Yachay Tech, Urcuquí-Ecuador  
[jmorenog@yachaytech.edu.ec](mailto:jmorenog@yachaytech.edu.ec)  
<http://orcid.org/0000-0002-0380-4739>

Alexis Alberto Mena-Zamora  
Editorial Don Bosco, Quito-Ecuador  
[alexismena3@gmail.com](mailto:alexismena3@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-5974-386X>

Silvana Karina Escobar-Córdova  
Universidad Yachay Tech, Urcuquí-Ecuador  
[sescobar@yachaytech.edu.ec](mailto:sescobar@yachaytech.edu.ec)  
<https://orcid.org/0000-0001-5414-0672>

## Introducción

La filosofía de la educación, tradicionalmente anclada en la reflexión sobre los valores, fines y métodos que guían los procesos educativos, confronta en la actualidad desafíos únicos que emergen de la convergencia entre tecnología y pedagogía. Este nuevo panorama, determinado por avances como la inteligencia artificial (IA), demanda una reevaluación crítica de la educación, y una reconfiguración tanto teórica como práctica de la filosofía educativa en nuestros tiempos. La omnipresencia de la tecnología ha trascendido su función instru-

mental como herramienta pedagógica, para plantear cuestiones fundamentales sobre la naturaleza misma del conocimiento y el aprendizaje mediado por la tecnología.

La lógica disruptiva implícita en los avances tecnológicos actuales plantea desafíos y abre oportunidades que son cruciales para la filosofía de la educación. Una reflexión meticulosa es imprescindible para entender cómo estos cambios influyen en la educación y para desarrollar una reconfiguración estratégica de la formación docente que responda a estas influencias. En consonancia con este pensamiento, resulta fundamental la adopción de una pedagogía renovada que promueva el uso ético de las herramientas tecnológicas y, a la vez, impulse métodos didácticos innovadores. Según Obregón *et al.* (2023), esta pedagogía debe integrarse armónicamente con enfoques que profundicen el pensamiento crítico y, como señala Fajardo (2023), con la flexibilidad necesaria para adaptarse a los rápidos cambios tecnológicos.

En este sentido, la filosofía de la educación se ve impulsada a redirigir su lente crítico y sus reflexiones hacia la amalgama de la tecnología con sus fundamentos epistemológicos, éticos y pedagógicos. Es decir, promover el ejercicio reflexivo de su corpus teórico y desarrollar nuevas propuestas filosóficas para abrazar y analizar los impactos de la tecnología en la práctica educativa. Este esfuerzo permitirá dilucidar cómo la proliferación de la tecnología remodela la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje, cómo modula la sinergia entre docente y estudiante, y cómo revitaliza la misión de la educación en una sociedad que se vuelve progresivamente más interconectada y tecnológicamente sofisticada. La reflexión filosófica se establece como una necesidad fundamental en la era actual y actúa como un catalizador para la evolución de la pedagogía, asegurando que la educación siga siendo relevante y capaz de formar ciudadanos competentes en un entorno digital.

Otro escenario que merece un análisis detallado en este capítulo es la formación docente en el contexto emergente de la IA. Este nuevo panorama desafía la pedagogía tradicional al introducir herramientas capaces de asumir roles pedagógicos avanzados y de gestionar grandes volúmenes de datos para optimizar y personalizar la experiencia de aprendizaje (Vargas, 2010). Surge, entonces, una cuestión crucial: ¿Cómo se transforma la función del educador dentro de un aula integrada con IA? La búsqueda de un balance entre la eficiencia tecnológi-

ca y los imperativos éticos de la educación se convierte en un tema de discusión fundamental.

Además, es imperativo cuestionar y definir las competencias que los docentes deben adquirir y desarrollar para liderar este nuevo escenario educativo. Esta reflexión nos lleva a preguntarnos: “¿Cómo debería evolucionar la formación de los educadores, no solo a través de herramientas, sino también con una visión crítica para adaptarse y prosperar en un entorno educativo cambiante y satisfacer las necesidades del estudiante actual?”.

Con estos antecedentes, este capítulo se centra en desarrollar una cartografía integral de la IA en el ámbito educativo y de su impacto en la formación docente. Utilizando la filosofía de la educación como recurso analítico, se examinarán las transformaciones y retos que emergen, brindando a los educadores una guía práctica para una gestión eficiente en el entorno educativo contemporáneo y futuro.

El documento está estructurado en seis secciones temáticas que comienzan con una contextualización histórica y filosófica de la tecnología en la educación, ofreciendo un repaso por la evolución de su incorporación y su impacto en la construcción del conocimiento y en las prácticas pedagógicas. Posteriormente, se aborda el tema de la IA, definiendo sus aplicaciones actuales en el campo de la educación. A continuación, se analiza el nuevo rol de los agentes educativos en la era de la IA, discutiendo las competencias requeridas dentro de su formación en este nuevo contexto. Se prosigue con una reflexión sobre la respuesta de la filosofía de la educación a la digitalización y la IA, así como de los desafíos éticos y pedagógicos que la IA plantea en el proceso enseñanza-aprendizaje. La sección final examina casos prácticos y experiencias innovadoras, proporcionando una guía práctica de varias herramientas de IA, sus resultados y enseñanzas extraídas para enriquecer el quehacer educativo.

Este análisis pretende ofrecer una perspectiva crítica sobre los desafíos que las nuevas tecnologías de IA representan para la filosofía de la educación y la formación docente. Se trata de un diálogo académico enriquecedor que busca contribuir con estrategias y prácticas reflexivas para fortalecer la educación en la actualidad.

## **Contextualización histórica de la tecnología en la educación**

La interacción entre la tecnología y la educación ha sido un eje crucial a lo largo de la historia, que ha moldeado profundamente las prácticas pedagógicas y la transmisión del conocimiento. Esta simbiosis ha experimentado una evolución constante, desde la utilización de las primeras herramientas de enseñanza, hasta la incorporación de las innovaciones digitales más recientes. De acuerdo con Aguilar y Moreno (2020), la tecnología desempeña un papel fundamental en la evolución de la educación, transformando los métodos de enseñanza y aprendizaje, pero también democratizando el acceso al conocimiento. Dada la significancia de estas transformaciones, se vuelve esencial comprender el vínculo histórico entre tecnología y educación para apreciar plenamente cómo las innovaciones contemporáneas están reconfigurando el panorama educativo.

Desde el comienzo de su implementación en la educación formal, la tecnología ha influido en la progresión de las prácticas pedagógicas. De acuerdo con Eisenstein (2013), un ejemplo histórico de esta influencia es la invención de la imprenta por Johannes Gutenberg en el siglo XV, que marcó un hito revolucionario, democratizando el acceso al conocimiento y propiciando un cambio paradigmático en la educación. Esta innovación tecnológica fue fundamental para la difusión del saber y la formación de una sociedad más ilustrada e informada; es más, la invención y el desarrollo de la imprenta:

(...) ocasionaron la transformación más radical en las condiciones de la vida intelectual en la historia de la civilización occidental. Esta innovación abrió nuevos horizontes en la educación y en la comunicación de ideas; y sus efectos, tarde o temprano, se manifestaron en cada dimensión de la actividad humana (Eisenstein, 2013, p. 28).

En este sentido, la imprenta no solo incrementó la disponibilidad de material impreso, sino también el pensamiento crítico y la diseminación de nuevas ideas, lo que a su vez sentó las bases para la modernización de las prácticas educativas. Cambios tecnológicos como la imprenta, el cine, los medios audiovisuales, las computadoras o el internet han transformado la accesibilidad del conocimiento y la

naturaleza misma de la enseñanza (Aguilar *et al.*, 2020), promoviendo la evolución de métodos pedagógicos, de la memorización pura al análisis y comprensión integral de la información.

Posteriormente, la llegada del siglo XX trajo consigo una redefinición significativa en el ámbito de la pedagogía, gracias a la influencia de teóricos de la educación como John Dewey y Paulo Freire. Estos pioneros pusieron en tela de juicio las metodologías educativas tradicionales, proponiendo alternativas que enfatizaban la interactividad y el enfoque centrado en el estudiante. Dewey, en su obra *Experiencia y educación* (1986), desarrolló la teoría del aprendizaje experiencial, que enfatiza en la importancia de la interacción y la experiencia práctica en la educación. Esta perspectiva enfocada en el estudiante y sus centros de interés, además de desafiar las metodologías educativas existentes, abogó por la integración de tecnologías educativas y herramientas pedagógicas que promuevan un aprendizaje más activo y experiencial.

Por su parte, Paulo Freire en su influyente obra *Pedagogía del Oprimido* (1978), ejerció una crítica contundente al modelo educativo tradicional, denominado por él como 'bancario', por su tendencia a perpetuar estructuras opresivas. Freire abogó por un enfoque pedagógico más emancipador y crítico, enfatizando la importancia de fomentar en los estudiantes un pensamiento crítico y una conciencia social aguda (Néspoli, 2020). Estos elementos son fundamentales y adquieren mayor relevancia en el ámbito de la tecnología educativa contemporánea. En este contexto, la habilidad para cuestionar, analizar y sintetizar información se convierte en un aspecto crucial, reflejando la necesidad de una pedagogía que, además de transmitir conocimientos, capacite a los estudiantes para navegar y comprender críticamente el mundo en el que viven.

Asimismo, la rápida evolución de la tecnología digital durante las últimas cinco décadas ha marcado un hito en la reconfiguración del panorama educativo. La aparición de Internet y el auge de plataformas de aprendizaje en línea, junto con herramientas interactivas, han abierto posibilidades sin precedentes para personalizar la educación y explorar nuevas formas de enseñanza (Ortega, 2015). Estas innovaciones retan las concepciones tradicionales y el rol del educador, conduciendo a una reevaluación crítica y actualización de las estrategias pedagógicas.

En consonancia con las transformaciones digitales en la educación actual, las interpretaciones y desarrollos teóricos de filósofos e intelectuales como Marc Prensky o Luciano Floridi adquieren una relevancia particular, pues ilustran cómo la tecnología está redefiniendo el perfil de los docentes, los estudiantes y las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Prensky (2001), con su distinción entre ‘nativos digitales’ e ‘inmigrantes digitales’, destaca una brecha generacional significativa en la interacción con la tecnología. “Por un lado, los ‘nativos digitales’, que crecen inmersos en un mundo tecnológico, abordan el aprendizaje con una familiaridad y una fluidez digital que desafía las estructuras educativas clásicas. Frente a ello, menciona Prensky (2001)”:

(...) los profesores de hoy tienen que aprender a comunicarse en la lengua y el estilo de sus alumnos. Esto no quiere decir cambiar el significado de lo que es importante, o de las habilidades del buen pensamiento. Pero sí significa ir más rápido, menos paso a paso, más en paralelo, más con acceso aleatorio, entre otras cosas (p. 4).

Esta realidad implica que las estrategias de enseñanza deben evolucionar para alinearse con su enfoque intuitivo hacia el aprendizaje digital, multimedia y tecnológico. Por otro lado, el autor enfatiza que los ‘inmigrantes digitales’, que se han adaptado a la tecnología más tarde en la vida, pueden enfrentar desafíos distintos en este entorno educativo cambiante, lo que subraya la necesidad de métodos pedagógicos que sean accesibles y efectivos para ambos grupos.

En esta misma línea de pensamiento, Luciano Floridi (2014) define ‘infopobreza’ e ‘inforriqueza’ como conceptos que capturan las desigualdades en el acceso y las habilidades requeridas para el manejo efectivo de la información digital. En su obra *Por una filosofía de la Información*, Floridi (2007) profundiza en esta temática, señalando:

El crecimiento continuado de la sociedad de la información y la aparición de la infoesfera (el ambiente semántico en el que cada vez más personas invertimos nuestro tiempo) ha hecho un paso más, desde el dominio representado de la memoria y del lenguaje del saber organizado (mediante los instrumentos que constituyen la infoesfera), a su esencia, la propia información (Floridi, 2007, pp. 6-7).

Estos términos resaltan la necesidad de un acceso equitativo a los recursos tecnológicos y educativos, al mismo tiempo que destacan la importancia de desarrollar esas habilidades para procesar y utilizar la información eficientemente. Tal como argumenta Floridi (2014), la ‘infopobreza’ implica más que una falta de acceso; también concierne a la capacidad de procesar la información críticamente.

Las perspectivas de Prensky y Floridi son fundamentales para entender cómo la tecnología está remodelando el ámbito educativo, pues no solo se está cambiando las herramientas que se utilizan para enseñar y aprender, sino también la forma en que los estudiantes interactúan con el conocimiento y cómo los educadores adaptan sus métodos para satisfacer las necesidades de una generación cada vez más inmersa en lo digital. Esto, al mismo tiempo que se enfrentan los desafíos de la desigualdad en el acceso a la información y las brechas tecnológicas.

En la era actual, resulta crucial atender a las implicaciones de la ‘infopobreza’, así como a las condiciones de acceso y uso de estas tecnologías, para mitigar el ensanchamiento de las brechas educativas y sociales. Tal como afirma Bottino (2020), la integración de la IA en el ámbito educativo, en particular, marca un cambio significativo que conlleva una mayor accesibilidad a los datos y, a la vez, una transformación radical en los procesos cognitivos y de aprendizaje, destacando la necesidad de una comprensión profunda y crítica del material educativo.

Siguiendo esta línea de reflexión, Liu *et al.* (2023), en su análisis para la UNESCO, examinan el multifacético impacto de la IA en el ámbito educativo. Inicialmente, señalan su capacidad para personalizar la experiencia de aprendizaje adaptándose a las exigencias particulares de cada estudiante y fomentando un ambiente más interactivo y estimulante. En un segundo plano, enfatizan que tal enfoque promueve un ‘aprendizaje significativo’, donde no solo se incrementa el acervo de conocimientos de los estudiantes, sino que también se refuerzan sus habilidades analíticas y críticas. Complementariamente, explican que “la IA se puede emplear para recomendar cursos basándose en el historial de éxitos y fracasos de cada estudiante con distintos tipos de materiales de aprendizaje y metodologías pedagógicas” (Liu *et al.*, 2023, p. 23).

En este renovado contexto, el educador transita de una función tradicionalmente centrada en la transmisión de información a desem-

pañarse como guía del proceso educativo. Este cambio se ve potenciado por la incorporación de tecnologías avanzadas de IA, que permiten al educador enriquecer y diversificar las experiencias de aprendizaje. Jonassen (1998) ya anticipaba esta evolución, subrayando que la tecnología debe superar su papel convencional como herramienta de transmisión para convertirse, en conjunto con el docente, en un recurso activo que promueve el aprendizaje, mejora la comprensión y facilita la internalización de conceptos e ideas.

Por otro lado, la automatización del aprendizaje, como indican Salomon y Perkins (1998), podría llevar a una reconfiguración que implica cambios desde los enfoques tradicionalmente centrados en la enseñanza, donde el educador es el principal transmisor de conocimiento, hacia un enfoque centrado en el aprendizaje, en el que los estudiantes asumen la autonomía de su propio proceso de construcción del conocimiento (Moreno-Guaicha *et al.*, 2024). La IA y las tecnologías relacionadas ofrecen oportunidades para personalizar el aprendizaje, adaptándose a las necesidades, estilos y ritmos individuales de los estudiantes, lo que puede resultar en una experiencia educativa más efectiva y enriquecedora (Liu *et al.*, 2023).

Estos avances históricos y teóricos delinean un marco integral para entender el papel de la tecnología como un elemento transformador en el ámbito educativo. En este entorno, emerge con naturalidad la discusión sobre la ética en la era digital, centrada en la gestión responsable de los datos estudiantiles, la salvaguarda de la privacidad y la garantía de un acceso equitativo a la tecnología. Estos aspectos, esenciales en la implementación de la tecnología en la educación, demandan un escrutinio riguroso y detallado.

### *Panorama actual de la Integración de la IA en Educación y Filosofía*

En la actualidad, nos encontramos en una encrucijada donde la tecnología, la educación y la filosofía convergen, creando un terreno fértil para investigaciones innovadoras y transformadoras. Este subapartado se dedica a esbozar un breve estado del arte en el ámbito de la integración de la IA con la educación y la filosofía, que ha capturado la atención de académicos y profesionales por igual. La relevancia

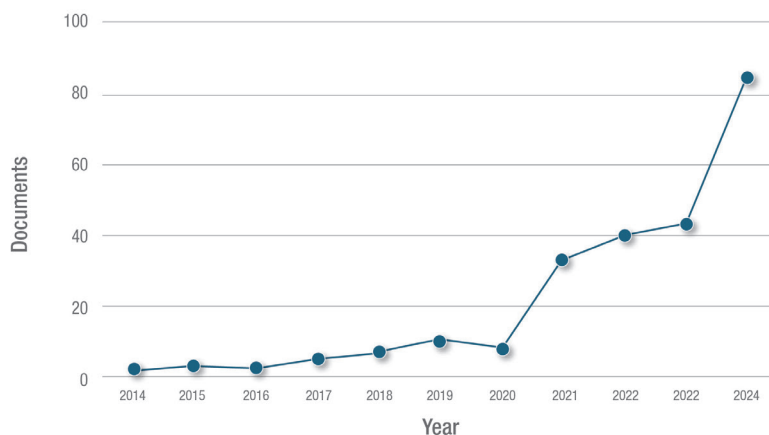


de este abordaje radica en su capacidad para desentrañar cómo la IA está cambiando las prácticas educativas, y cómo estas transformaciones resuenan y son afectadas por consideraciones filosóficas.

Para el análisis bibliométrico, se empleó la siguiente ecuación de búsqueda en la base de datos Scopus: (TITLE-ABS-KEY (artificial AND intelligence) AND TITLE-ABS-KEY (educat\*) AND TITLE-ABS-KEY (philosoph\*)). Esta estrategia inicial produjo 597 documentos. Posteriormente, se refinó la ecuación para enfocarse en publicaciones de los últimos diez años y restringir la búsqueda a las áreas de Artes y Humanidades, y Ciencias Sociales. Además, se utilizó el comodín 'asterisco' / \* / para incluir variantes de los términos: (AND PUBYEAR > 2014 AND PUBYEAR < 2024 AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "ARTS") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "SOCI"))). Esto resultó en un conjunto de 237 documentos, que incluyen artículos, libros, contribuciones a conferencias, capítulos de libros y revisiones.

**Figura 1**

*Tendencias en investigaciones sobre IA, Filosofía y Educación*



*Nota.* Scopus (2025).

Esta estrategia de búsqueda facilitó la identificación y análisis de tendencias actuales y emergentes en las investigaciones que intersecan estas disciplinas. Los datos bibliométricos revelaron una tendencia

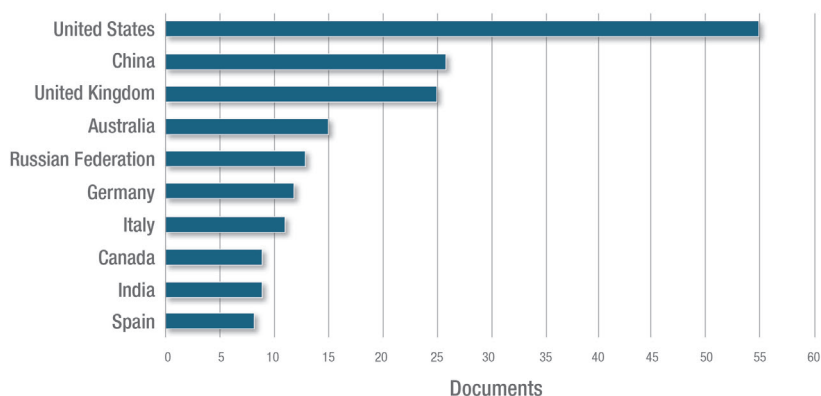
ascendente desde 2016, mostrando un crecimiento lineal que se tornó exponencial a partir de 2020, como se ilustra en la Figura 1. Este aumento significativo refleja un creciente interés y una inversión ampliada en investigaciones en este campo interdisciplinario.

Los resultados obtenidos evidencian un interés creciente en las investigaciones científicas en la intersección de la IA con la educación y la filosofía. Los documentos analizados profundizan en cómo la IA está redefiniendo los paradigmas educativos; esto incluye no solo las metodologías de enseñanza y aprendizaje, sino también las implicaciones éticas y filosóficas de su integración en la educación. Entre los temas abordados se encuentra la personalización del aprendizaje facilitada por la IA, así como consideraciones éticas relacionadas con la privacidad de los datos y la equidad en el acceso a la tecnología educativa (Murtaza, 2022; Yu *et al.*, 2017).

En términos geográficos, los países con mayor producción de investigación en esta área son Estados Unidos, China, Reino Unido, Rusia, Australia y Alemania, entre otros. Esta distribución global (figura 2), indica una diversidad de enfoques y perspectivas en diferentes contextos culturales y educativos.

**Figura 2**

*Documentos por país o territorios*

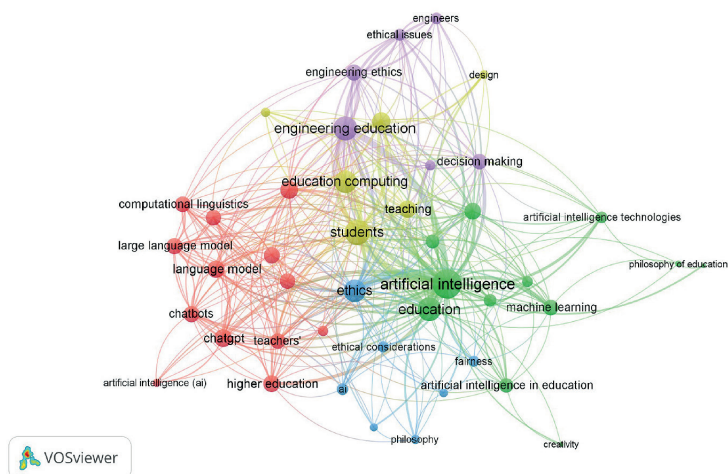


Nota. Scopus (2025).

Por otro lado, se realizó análisis de los términos clave asociados con las investigaciones en la intersección de la IA, la educación y la filosofía, que fue llevado a cabo utilizando la herramienta de visualización de datos Vosviewer. Este análisis permitió generar un mapa de visualización de palabras clave en red, facilitando el examen de la proximidad y las interrelaciones entre los términos identificados (figura 3). Entre estos términos se encuentran ‘ética’, ‘educación’, ‘educación computacional’, ‘estudiantes’, ‘enseñanza’, ‘ChatGPT’, ‘modelos de lenguaje’ y ‘tecnologías de inteligencia artificial’ representando un nodo dentro de una red interconectada que refleja las áreas temáticas y las tendencias en el campo de estudio.

**Figura 3**

*Mapa de coocurrencias de palabras clave*



*Nota.* Elaboración propia a partir de datos de Scopus con la herramienta VOSviewer.

Esta visualización detallada ilustra las áreas de enfoque predominantes y cómo se relacionan entre sí. Por ejemplo, la proximidad en el mapa entre ‘ética’ y ‘educación’ señala una concentración de investigación sobre las consecuencias éticas del uso tecnológico en contextos educativos. La revisión de los documentos confirma esta tendencia, destacando una creciente preocupación por integrar consideraciones éticas en el desarrollo y la aplicación de tecnologías digitales en la educación.

De manera similar, la relación entre ‘filosofía de la educación’ y ‘tecnologías de inteligencia artificial’ en el mapa refleja un enfoque en el análisis conceptual y ético de las aplicaciones de la IA en contextos educativos; destacando nodos como ‘machine learning’, ‘educación’ y ‘consideraciones éticas’ que convergen para explorar las implicaciones de estas tecnologías en los procesos de enseñanza, aprendizaje y toma de decisiones. La proximidad entre estos conceptos evidencia un interés creciente en fundamentar filosóficamente el impacto de la IA en la educación, desde su potencial en la formación académica hasta los desafíos éticos asociados.

Este breve esbozo del estado del arte permite trazar un panorama amplio de las tendencias actuales, los enfoques predominantes y las áreas emergentes en este campo interdisciplinario. Los resultados obtenidos, desde la tendencia ascendente en la investigación hasta la diversidad geográfica y temática, reflejan la creciente importancia y complejidad de este campo de estudio. La interacción entre términos clave como ‘filosofía de la educación’, ‘ética’, ‘tecnologías de inteligencia artificial’ y ‘machine learning’ destaca la necesidad de un enfoque equilibrado y holístico que considere tanto las oportunidades como los desafíos presentados por la integración de la IA en la educación.

## **Definiciones y aplicaciones de la IA en el ámbito educativo**

Antes de adentrarnos en las implicaciones y desafíos del uso de la IA en la educación, es esencial familiarizarse con los términos clave y las arquitecturas básicas de la IA. Comprender cómo funcionan estas tecnologías y de qué manera se pueden aplicar en otros campos es fundamental para apreciar su impacto y potencial en la educación y la formación docente.

### *Comprendiendo la IA: términos clave y arquitecturas*

La IA surgió en la mitad del siglo pasado gracias al avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), otorgando a las máquinas la capacidad de emular un razonamiento y comportamiento inteligente (Kumar *et al.*, 2021). El impacto de la IA en el progreso tecnológico, evidente en sectores como la industria manufacturera o

automotriz, también se ha extendido al ámbito educativo mediante la implementación de tutores inteligentes y sistemas de aprendizaje adaptativo, optimizando los procesos de enseñanza y aprendizaje para alcanzar objetivos de manera más eficiente (Rose *et al.*, 2016).

En 1956 aparece la expresión IA por McCarthy, profesor de Stanford University haciendo alusión a una parte del estudio de la informática encargada del diseño de máquinas capaces de imitar ciertas conductas y procesos realizados por el ser humano (Gross, 1992). De acuerdo con García *et al.* (2020), el concepto de IA se encuentra vinculado a una serie de términos tales como algoritmos, aprendizaje profundo (*Deep Learning*), grandes conjuntos de datos o inteligencia derivada de datos (*Big Data*) y redes neuronales.

A lo largo de su trayectoria, la IA ha experimentado cambios significativos, tanto en sus principios teóricos como en sus usos prácticos. Los avances tecnológicos y el entendimiento de la cognición humana han impulsado avances significativos en esta disciplina. En los últimos años, el progreso ha sido especialmente notable, siendo el resultado de investigaciones en áreas como la neurociencia, redes neuronales y el análisis de grandes conjuntos de datos, conocidos como Macrodatos o *Big Data* (Russel, 2018). Por lo tanto, para hablar conceptualmente de la IA hay que referirse “a la disciplina científica que capacita a las máquinas para ser inteligentes y resolver problemas mediante la anticipación de acciones en su entorno a través de la adaptabilidad y el aprendizaje de patrones” (Obregón *et al.*, 2023, p. 347).

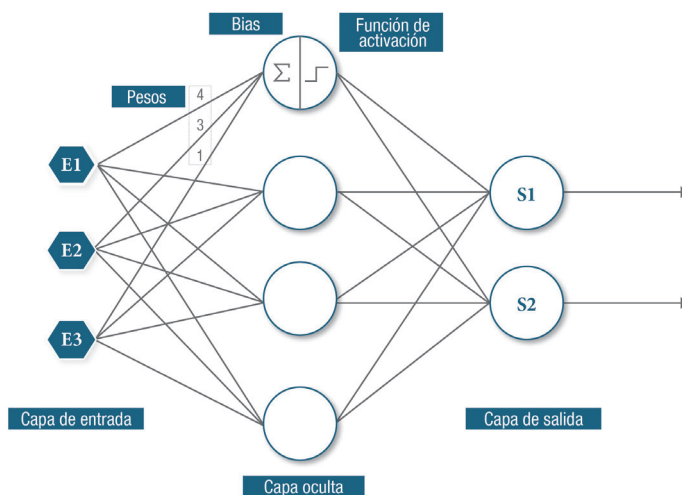
El avance de la IA ha propiciado un cambio de paradigma en los procesos de transmisión de información, adquisición de conocimientos y desarrollo de estrategias de aprendizaje humano. En el ámbito educativo, su impacto es innegable, introduciendo nuevas dinámicas y herramientas que transforman las prácticas tradicionales. Sin embargo, aunque la IA suele ser concebida como un recurso capaz de mejorar múltiples aspectos de la educación, existe una tendencia a centrarse en “el aprendizaje personalizado a partir de la tecnología, sin profundizar en las teorías pedagógicas” (Victor Sánchez *et al.*, 2021, p. 4). Este reduccionismo subraya la necesidad de un análisis crítico que evalúe tanto los beneficios potenciales de la IA en la educación, como sus limitaciones, su alineación con principios pedagógicos sólidos y su alcance en la transformación de los procesos formativos.

Como se mencionó con anterioridad, la emergencia de la IA y su integración en el ámbito educativo representa un hito en la evolución de las metodologías pedagógicas. En particular, el desarrollo de redes neuronales y su aplicación en el procesamiento del lenguaje natural (PLN) han abierto nuevas avenidas para la enseñanza y el aprendizaje (Maqueda Bojorquez, 2021; Aldana *et al.*, 2015), reflejando un paralelismo notable con los procesos cognitivos humanos.

Las redes neuronales representan un modelo computacional avanzado diseñado para emular el procesamiento de información del cerebro humano. Como exponen Álvarez Alba y Andina de la Fuente (2016), este modelo se estructura en múltiples capas de nodos interconectados, que comprenden una capa de entrada, diversas capas ocultas y una capa de salida, cada una cumpliendo roles específicos en el procesamiento y en el tratamiento de datos.

**Figura 4**

*Arquitectura básica de una red neuronal artificial*



*Nota.* Elaboración propia a partir de Mendoza (2020).

- Capa de entrada: funciona como el punto inicial del procesamiento de datos, recibiendo la información inicial que será procesada por la red (Campos y Trujillo, 2021). Esta capa

actúa como interfaz entre los datos brutos y el sistema de procesamiento de la red neuronal.

- Capas ocultas: estas capas, compuestas por nodos o neuronas, son el núcleo del procesamiento en las redes neuronales (Sarmiento-Ramos, 2020). Cada capa oculta se encarga de extraer y refinar características y patrones de los datos, desempeñando un papel crucial en la identificación de complejidades y relaciones dentro de los datos ingresados.
- Pesos y bias: los nodos en las capas ocultas aplican pesos y un valor de bias a las entradas recibidas. Estos elementos son ajustables y se modifican durante el entrenamiento de la red, permitiendo que la red se adapte y mejore su capacidad de procesamiento y predicción (Sarmiento-Ramos, 2020).
- Funciones de activación: estas funciones en cada neurona determinan la activación de la misma, basándose en la combinación de entradas, pesos y bias (Gutiérrez-Rodríguez, 2017). Son esenciales para introducir no linealidades en el modelo, lo que permite a la red aprender y representar relaciones complejas en los datos.
- Capa de salida: produce la respuesta final de la red, basándose en el análisis y procesamiento realizado por las capas anteriores (Campos y Trujillo, 2021). La naturaleza de esta salida varía según la tarea específica de la red, como puede ser la clasificación, la regresión o la generación de nuevos datos.
- Retroalimentación: este proceso de ajuste de pesos y bias en función del error en la salida, conocido como *backpropagation*, es vital para la mejora continua del rendimiento de la red (Hidalgo *et al.*, 2020). A través de este mecanismo, la red aprende de sus errores y refina su capacidad de procesamiento.

Dentro del espectro de las redes neuronales, las redes neuronales convolucionales (CNN) y las redes recurrentes (RNN) destacan por sus aplicaciones específicas. Las CNN son altamente efectivas en el análisis de datos visuales (imágenes), aprovechando su habilidad para identificar patrones y características visuales complejas (Badillo *et al.*, 2021). En contraste, según mencionan González *et al.* (2021), las RNN son funda-

mentales en tareas relacionadas con el procesamiento del lenguaje natural (PLN), gracias a su capacidad para manejar secuencias de datos y recordar información previa, lo que las hace adecuadas para tareas como la traducción de idiomas y la generación de texto.

Siguiendo la línea de los avances en redes neuronales artificiales, los Modelos de Lenguaje de Gran Escala (LLM) y las IA Multimodales emergen como desarrollos clave en la IA. Los LLM, particularmente los modelos GPT, han marcado un hito en la comprensión y generación del lenguaje natural. Estos modelos han transformado la interacción lingüística, permitiendo una comunicación más fluida y contextual con las máquinas (Vicente-Yagüe-Jara *et al.*, 2023), y ampliando significativamente las posibilidades en campos como la asistencia virtual y la creación de contenido automatizado.

Paralelamente, las IA multimodales representan una evolución en el procesamiento de información diversa. De acuerdo con Rodis *et al.* (2023), al combinar y analizar datos de distintas modalidades, como texto, imagen y sonido, estos sistemas proporcionan una comprensión más integral y detallada. Esta capacidad multimodal abre nuevas posibilidades en áreas como el análisis de medios mixtos, la interacción hombre-máquina y los sistemas de recomendación personalizados, marcando un paso adelante respecto a las capacidades específicas de las CNN y RNN.

En definitiva, la comprensión de la IA, sus términos y arquitecturas nos ofrece un marco para entender los desafíos que la IA impone en la enseñanza y el aprendizaje, pero también cómo se la puede aprovechar para enriquecer y transformar las prácticas pedagógicas actuales. Con esta comprensión, el campo educativo está mejor equipado para explorar cómo la IA puede ser integrada de manera efectiva, abriendo nuevas vías para el desarrollo profesional docente y mejorando la experiencia educativa para los estudiantes.

### *Panorama actual de las aplicaciones de IA en la educación*

La incorporación de técnicas de IA está revolucionando diversos ámbitos del quehacer educativo. Si bien la IA ha permitido innovaciones interesantes enfocadas en experiencias de aprendizaje perso-



nalizadas, su incorporación en los sistemas educativos debe apuntar a una transformación más integral.

Estos sistemas enfrentan el reto de adaptarse a un mundo globalizado y mediado por lo digital. En este escenario, la IA posee un gran potencial no solo para viabilizar aprendizajes personalizados, sino para entregar a las instituciones educativas la flexibilidad y capacidad de respuesta necesarias para formar de manera pertinente a las futuras generaciones según sus respectivos contextos socioculturales. Lo cual demanda de un replanteamiento colectivo respecto al propósito, medios y valoración de resultados de la educación contemporánea.

En este sentido, autores como Gross (1992) destacan que la efectividad de la IA en el contexto educativo depende de los objetivos establecidos para un programa de formación y del tipo de conocimiento que se pretenda manejar. De modo que, tendrá un enfoque dual: uno dirigido a los estudiantes y otro dirigido a los docentes. Respecto a los estudiantes, se espera que la IA facilite y apoye la adquisición de conocimientos, a través del uso de chatbots o la tutoría virtual, de modo que se consiga optimizar el aprendizaje a través del control de tareas y la oportuna retroalimentación de los procesos realizados (Wang *et al.*, 2018).

Por otro lado, la aplicación de la IA en el ámbito socioemocional educativo tiene el potencial de proporcionar datos para una buena orientación vocacional de cara a la formación profesional del estudiante. Por ejemplo, Chávez *et al.* (2020) señala que la implementación de la IA en los procesos de admisión a la educación superior no se limitaría únicamente a la aceptación de estudiantes en diversas instituciones educativas o programas específicos. También contempla los intereses vocacionales y los factores sociodemográficos del estudiante y su entorno, los cuales influyen en el nivel de soporte necesario para cada candidato.

Mientras que en el caso de los docentes, se espera que esta herramienta asista en la planificación, organización, diseño de tareas o clases y la evaluación de aprendizajes. Por ejemplo, tecnologías como *Machine Learning* tienen el potencial de construir modelos matemáticos para realizar predicciones o tomar decisiones referentes al rendimiento de estudiantes y la planificación, sin necesidad de una pre-programación, simulando la inteligencia humana (Zhang, 2020). Por estas razones, la aplicación de la IA en la educación tiene el potencial de cambiar paradigmas tanto en las formas de aprender como de enseñar.

Cabe resaltar que, aunque la relación entre las teorías educativas existentes y el uso de la IA no siempre es evidente, actualmente existen diversas propuestas que buscan anclar la aplicación de la IA en fundamentos pedagógicos. Ante este panorama, se resalta la importancia de crear comunidades de práctica interdisciplinarias, que fomenten un diálogo y entendimiento mutuo entre diversas áreas del conocimiento, incluyendo a tecnólogos, educadores, sociólogos, antropólogos, comunicadores, ecologistas y filósofos. Tal colaboración es esencial para aprovechar al máximo el potencial de la IA en la educación, garantizando al mismo tiempo una aplicación ética y socialmente responsable.

### **La formación docente en el contexto de la inteligencia artificial**

Uno de los grandes desafíos que merecen una profunda discusión en el contexto tecnológico e interconectado del mundo actual es comprender cómo se está transformando el rol del educador en las aulas de clase y la relación bidireccional que existe con las nuevas audiencias estudiantiles. Este escenario cambiante, impone un desafío a la pedagogía tradicional y requiere que los docentes sean capaces de adaptarse mediante la actualización constante y adquisición de nuevas competencias y habilidades para la formación de estudiantes que son cada vez más autónomos e independientes (Blas, 2009). Frente a ello, nos permitimos delinear algunas propuestas, que incluyen la integración de la IA como una herramienta aliada a las estrategias pedagógicas, para una formación docente efectiva y alineada a los desafíos tecnológicos presentes y futuros.

#### *El nuevo rol de los agentes educativos en las aulas de clase mediadas por IA*

Hablar de tecnologías como la IA no es algo nuevo, este tipo de herramientas son parte de nuestro día a día desde hace ya varios años, y se usan para realizar una diversidad de tareas. Estas han alcanzado su mayor impacto en el siglo XXI y en el ámbito educativo están generando grandes cambios en relación con la labor pedagógica, donde su

uso y aplicación puede aportar mejoras significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cukierman y Vendrell, 2020).

En la sociedad del conocimiento y frente a los avances tecnológicos, especialmente con el auge de la IA y su capacidad de automatizar tareas y procesos, se ha evidenciado una preocupación en el gremio docente sobre si estas tecnologías podrían reemplazar el trabajo humano como ha sucedido con otras profesiones y en épocas pasadas (Liu *et al.*, 2023). En este sentido, Bonilla-Molina (2019) hace un interesante recuento sobre cómo han impactado las diferentes revoluciones industriales y sus cambios tecnológicos en los sistemas escolares y la formación docente. Sugiere que, los avances tecnológicos como la robótica, la IA, la nanotecnología, entre otros, no solo han dado lugar a la cuarta revolución industrial, sino que también producen una reconfiguración en las formas de trabajo productivo y la sociabilidad humana.

Esto supone un desafío sin precedentes en el ámbito de la formación docente, ya que nos encontramos frente a un nuevo modelo de sociedad, donde el pensamiento híbrido y el poder de la conectividad son parte de la vida cotidiana de las personas. Entonces, siendo la tarea educativa imprescindible para el desarrollo individual, social y económico, resulta pertinente repensar y resituar el papel que cumplen los docentes dentro de las aulas de clase y entornos que requieren una nueva configuración a través del uso de la tecnología y frente a grupos de estudiantes con características y necesidades distintas.

Para comprender mejor a las nuevas audiencias con quienes deben tratar los docentes en la actualidad, y dentro de la naturaleza bidireccional del proceso de enseñanza-aprendizaje, profundizaremos en las características de estas nuevas generaciones de estudiantes. Según lo que propone Caballero Ardila (2020), estos nuevos grupos estudiantiles culturalmente piensan y se comportan de manera distinta, además de que poseen diferentes características en cuanto a su capacidad de atención, consumo de distintos medios de formación e interacción con sistemas tecnológicos que les son propios. Este autor incluso plantea la sustitución del término 'alumno', que hace más referencia a la idea de un 'discípulo' que recibe conocimientos mediante la guía única de un profesor; y en su lugar, propone el término 'audiencias educativas' ofreciendo una visión más amplia y que reconoce la interacción más

participativa de una comunidad que hoy en día aprende y se comunica en red (Caballero Ardila, 2020).

Sobre estas nuevas audiencias educativas se resaltan tres características importantes que deben ser tomadas en cuenta por el docente actual al planificar sus clases. La primera es que los grupos estudiantiles prefieren modelos asincrónicos o ‘no lineales’, es decir que no requieren horarios específicos para consumir diferentes tipos de contenidos audiovisuales, de entretenimiento y también educativos. Además, estos contenidos se producen y consumen dentro de un esquema cada vez más globalizado. La segunda característica tiene que ver con la capacidad de atención de las audiencias educativas que, en actualidad, es cada vez más reducida. Bunce *et al.* (2010) confirman, a través de su estudio, que en una clase los estudiantes reportan lapsos de atención de un minuto o menos de forma más frecuente, que lapsos de atención más prolongados. Esta capacidad de atención en espacios más cortos se contrapone al esquema tradicional de la clase magistral. La tercera característica de estas audiencias educativas contemporáneas es su capacidad de navegar en múltiples plataformas y dispositivos al mismo tiempo, lo cual hace que el esfuerzo de mantener su atención sea mucho más exigente (Caballero, 2020).

En este contexto de cambios tecnológicos que van a la par con las modificaciones conductuales de las audiencias educativas, es fundamental plantearse la pregunta sobre el nuevo rol que debe cumplir el docente en entornos cada vez más complejos que trascienden el aula de clase. Para Guamán-Gómez *et al.* (2023) el rol del docente demanda una transformación, donde pasa de ser transmisor de conocimientos y el sujeto central del proceso de enseñanza-aprendizaje, para convertirse en una figura de gestor, guía y mediador de la información, diseñador de nuevas situaciones educativas, evaluador y mentor permanente del aprendizaje. Asimismo, Rizo (2020) concuerda en el rol del docente como “mediador o intermediario entre los contenidos y la actividad constructivista que despliegan los alumnos para asimilarlos” (p. 31), y destaca que las responsabilidades del docente deben adaptarse a los entornos tecnológicos desde cuatro ámbitos concretos: en lo pedagógico, en lo social, en el aspecto técnico, e incluso, en lo administrativo.

Tomando en consideración la anterior clasificación, se infiere que no solo los aspectos tecno-pedagógicos son importantes para que

el nuevo rol del docente se ajuste a las exigencias de la educación en la era de la IA, sino que también es fundamental hacer hincapié en las competencias éticas y socioemocionales del docente en su formación académica y humana. Como menciona Prieto (2008), no hay que olvidar que “el docente no es un mero transmisor de conocimientos, sino que además es un fuerte agente socializador y que, a través de su docencia, transmite una serie de valores que van a calar, directa o indirectamente, en la formación de los más jóvenes” (p. 325).

Una vez planteada la nueva figura y rol del docente actual como un líder inspirador, pero que se reinventa frente a los nuevos tiempos, es necesario abordar la orientación de las competencias y habilidades que se requieren en la formación del docente contemporáneo.

### *Nuevas competencias y habilidades docentes*

El uso cada vez mayor de herramientas de IA en estrategias pedagógicas ha generado un intenso debate acerca de la necesaria reconfiguración de competencias docentes para un desempeño positivo en la era digital. Siguiendo a Gordienko *et al.* (2019) y Rizo (2020), esta transición exige una revisión y actualización profunda de las habilidades requeridas para la enseñanza, abarcando no solo aspectos pedagógicos y técnicos, sino también socioemocionales, todos ellos esenciales para la implementación efectiva de las tecnologías de IA en el proceso educativo.

Abordando la formación del docente desde un punto de vista cognitivo, hasta los años 70 se promovía una formación de tipo conductista, asociada más a desarrollar al docente como un técnico especialista. Posteriormente, en una visión más humanista, el docente se trataba de un individuo con motivación y recursos internos para construir ambientes óptimos para la educación. Luego, se mira al docente con un enfoque desarrollista, es decir, como un solucionador de problemas (Caballero, 2020). Sin embargo, con los cambios asociados a la cuarta revolución industrial, el enfoque educativo se orienta hacia un aprendizaje cada vez más autónomo, autorregulado y cooperativo (en red) por parte del estudiante, y donde el docente cumple su nuevo rol de facilitador, mediador y guía de los conocimientos.

Entonces, retoma relevancia el pensamiento constructivista que mira a la metacognición como una alternativa viable para formar es-

tudiantes más autónomos y con mayor conciencia para autodirigir su propio proceso de aprendizaje. Morales (1994) define a la ‘metacognición’ como “el conocimiento y control que tiene el individuo sobre sus propias actividades de pensamiento y sobre cómo estos conocimientos influyen en la ejecución de las tareas que él realiza” (citado en Mora, 2009, p. 82). Es así que en los últimos años se ha evidenciado la efectividad de adquirir y aplicar estrategias de aprendizaje cognitivas para los educandos; entre las que se destacan, especialmente, las orientadas al autoaprendizaje y al desarrollo de habilidades metacognitivas, según lo expuesto por Osses Bustingorry y Jaramillo Mora (2008). En este contexto, la tarea del educador consiste en ayudar y motivar a los estudiantes a convertirse en aprendices autónomos, quienes son capaces de entender los procesos y métodos que les resultan más útiles al momento de ejecutar nuevas tareas de aprendizaje; lo que Osses Bustingorry y Jaramillo Mora (2008) denominan como: ‘enseñar a aprender’.

Por otro lado, a través de la personalización de la educación, el trabajo docente ha tratado de adaptar y cubrir las necesidades específicas de cada estudiante en el aula de clase. Sin embargo, Crovetto (2020) afirma que este esfuerzo no obligatoriamente se lleva a cabo de manera eficiente. Por ejemplo, considera que “muchas veces hay un docente por cada 30 a 40 estudiantes en un mismo espacio (virtual) y momento de formación, esto hace que sea sumamente difícil atender las necesidades específicas de cada uno, aunque sean pocos estudiantes por profesor” (Crovetto, 2020, p. 4). Esta capacidad limitada de los docentes de procesar eficazmente la variedad y cantidad de datos que provienen de las interacciones con cada estudiante hace de la educación personalizada un proceso altamente complejo. Es precisamente en este contexto donde el docente debe apoyarse en las herramientas tecnológicas como la IA y sus enormes capacidades de procesamiento y gestión de información, para lograr un aprendizaje más efectivo y significativo.

Como subraya Kim (2022), en la era de la IA, las competencias clave para los educadores abarcan una gama amplia y diversa: desde la experiencia emocional y la pasión, hasta la conciencia ética y la habilidad para implementar el currículo a través del uso de tecnologías. También resalta la importancia de la colaboración efectiva basada en la comunicación, un sentido de comunidad más amplio, conocimientos

en IA y una sólida capacidad para la reflexión crítica. Estas habilidades reflejan la naturaleza compleja y multifacética de la labor docente.

Desde una perspectiva pedagógica, es crucial que los educadores desarrollen la capacidad de diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje enriquecidas por las herramientas de IA, aprovechando su potencial para la personalización de contenidos, la evaluación dinámica y la motivación interactiva de los estudiantes. Asimismo, se vuelve fundamental cultivar un pensamiento crítico sobre el uso e implicaciones de la IA en el ámbito educativo, para garantizar un equilibrio entre innovación tecnológica y objetivos formativos (Shilova, 2022). Otra competencia relevante es la disposición y agilidad para actualizarse y adaptar continuamente las estrategias pedagógicas según las transformaciones tecnológicas y las cambiantes necesidades de los entornos educativos contemporáneos.

En cuanto a la dimensión técnica, la alfabetización digital resulta un requisito esencial, que va desde el manejo funcional de las TIC hasta la familiaridad con las últimas innovaciones en IA relevantes para el campo educativo (Intefjord, 2014). Además, es importante que los docentes desarrollen un conocimiento básico, pero bien sustentado sobre los fundamentos, capacidades y limitaciones de las tecnologías de IA que están comenzando a integrarse en las prácticas de enseñanza.

Respecto a las habilidades socioemocionales para la era digital, las capacidades comunicativas y de inteligencia emocional de los educadores adquieren una relevancia crucial. En un contexto donde la tecnología puede absorber varias funciones instrumentales, la labor del docente como guía, motivador y facilitador de aprendizajes significativos resulta aún más valiosa (Dragoslavova, 2021). Esta conexión humana que brinda apoyo, retroalimentación y orientación a los estudiantes constituye una fortaleza única de los educadores, que las máquinas no pueden replicar completamente. Por último, en esta dimensión resulta cada vez más importante el pensamiento creativo y la destreza para la resolución de problemas emergentes, que permitan a los docentes responder ágilmente a las situaciones inesperadas y continuar con su misión educativa incluso ante externalidades disruptivas.

En este sentido, la formación y el perfeccionamiento docente en el contexto de integración de IA en las aulas apunta al desarrollo de un conjunto multifacético de competencias, que permitan incorporar

estas innovadoras herramientas tecnológicas y maximizar sus ventajas para el enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## Filosofía de la educación ante la digitalización y la IA

La evolución de la educación en la era de la digitalización y la IA plantea desafíos fundamentales que la filosofía de la educación debe abordar. Estos retos no se limitan al desarrollo de conocimientos, sino que también implican una reflexión profunda sobre la formación personal y el bienestar social, buscando que la educación sea un medio transformador para el futuro de la sociedad. En este contexto, los objetivos educativos actuales requieren una consideración filosófica que equilibre la incertidumbre y la creciente influencia de la automatización, tal como señala Teba (2021), esta adaptación no solo responde a la rentabilidad económica, sino también a la necesidad de integrar de manera ética y efectiva las capacidades de la IA en el proceso educativo.

La proyección de que la educación tecnológica se convierta en un mercado de 6000 millones de dólares para 2024, como indican Holmes *et al.* (2019), refleja el interés creciente de los gobiernos en este sector, una tendencia también observada por corporaciones como Google y Microsoft. Sin embargo, la adopción de sistemas tecnológicos en la educación va más allá de su potencial económico y requiere un análisis cuidadoso desde múltiples perspectivas. A pesar de las prestaciones favorables de la automatización y la IA en la educación, como la mejora en el manejo y acceso a la información, es crucial evaluar estos avances a través de lentes éticos y morales, para comprender los intereses subyacentes, incluyendo los factores gubernamentales y políticos que impulsan su implementación y que orientan un modelo de sistema social concreto.

En el contexto de la integración de sistemas basados en IA en la educación, surge un dilema fundamental: la tensión entre la adaptación humana a la tecnología y la adaptación de la tecnología a las necesidades humanas. El uso creciente de dispositivos como pantallas y auriculares en ambientes educativos, aunque tecnológicamente avanzado, plantea un riesgo de aislamiento entre los estudiantes. Este fenómeno no es simplemente una cuestión de ergonomía o eficiencia, sino que toca el núcleo de la filosofía de la técnica.



Desde una perspectiva heideggeriana, la tecnología no es un mero instrumento, sino un medio a través del cual se revela nuestra relación con el mundo (Heidegger, 2022). Al centrarnos en adaptar a los estudiantes a la tecnología, corremos el riesgo de subordinar la experiencia humana a las exigencias de la máquina, lo que Heidegger describiría como una forma de ‘enmarcar’ (Gestell) que limita nuestra manera de ser en el mundo.

Por lo tanto, es imperativo promover un diálogo entre tecnólogos y pedagogos, donde la tecnología no se vea solo como un fin en sí misma, sino como un medio para facilitar un aprendizaje más profundo y significativo. La tecnología, en su mejor expresión, debería ampliar el horizonte de posibilidades humanas, no restringirlo, permitiendo así que la sociedad se adapte a la tecnología de una manera que refleje y respete nuestra naturaleza intrínsecamente social y nuestra búsqueda de conocimiento.

De igual manera, en el ámbito teleológico educativo, la supervisión de la IA frente a la información que adquieren los estudiantes es crucial puesto que en algunos casos “varios sistemas de inteligencia artificial han mostrado ya en repetidas ocasiones sesgos xenófobos y sexistas que han adquirido de la información vertida en la nube por millones de usuarios sin haber sido filtrada” (Wolf *et al.*, 2017, p. 35). La exposición libre de los estudiantes ante la información y contenidos que brinda la IA podría tener implicaciones negativas, ya que estos sistemas no se cuestionan antes de ejecutarse sobre el grado de adaptación que un ser humano debe poseer frente a la adquisición de ciertos tipos de contenidos, como los parámetros éticos y morales en su horizonte regulador.

### *Desafíos éticos de la IA en la educación*

El campo de la ética, dentro de la filosofía de la educación, se encarga de analizar las prácticas y conductas éticas y morales que envuelven a la educación y sus actores. Como señala Martin *et al.* (2019) “existe una estrecha interrelación entre la educación y los valores. Porque la primera implica necesariamente lo segundo. No puede haber una educación que no sea en valores, ni el ser humano como persona puede perfeccionarse o realizarse (en definitiva, llegar a ser lo que es) como tal sin ellos” (p. 186). Por este motivo es imprescindible que el

análisis ético esté presente dentro del quehacer educativo, y aún más cuando la IA ha incorporado a la educación un sinnúmero de posibilidades para adquirir información, desarrollar contenidos y ejecutar ciertos procesos.

La revisión sistemática de la literatura sobre la integración de la IA en la educación pone de relieve varios principios y directrices. De acuerdo con Álvarez (2021), dichos principios se identifican con competencias cognitivas como: ‘aprender a aprender’, ‘pensar críticamente’ y ‘considerar cuestiones éticas’, las cuales son significativamente más importantes que la mera adquisición de conocimientos.

En este sentido, el análisis que aborda la ética sobre el papel que juega la IA en la educación resulta fundamental ya que no solo se pregunta por la manera en la que se adquiere los conocimientos, sino que se preocupa por la interacción que pueda existir entre sus diferentes actores y disciplinas. El potencial transformador que tiene la IA involucra adaptaciones y requerimientos dentro de la educación para que pueda ser utilizada y controlada. Añadido a eso, la tendencia actual de reducir todo a contenidos más simples y de poca profundidad, ha llevado a la educación a una tecnificación creciente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dejando de lado los fundamentos teóricos del saber en cada disciplina, y la importancia del componente humano en la experiencia de aprendizaje.

Precisamente, es sobre estos puntos que el campo de la ética aporta reflexiones críticas sobre el papel de la IA, la potencial dependencia y las consecuencias para el estudiante al utilizarla. Por esta razón “es esencial proporcionar una orientación clara y concisa sobre aspectos éticos, normativos, biotecnológicos y sociales sobre el uso de la IA, teniendo en cuenta el contexto con sus diversas variables” (Fajardo, 2023, p. 24). En este sentido, cabe preguntarse: ¿la humanidad está enfrentándose a la lucha antagónica entre el ser humano y la IA por ser los protagonistas de un relato cultural universalista?, ¿Cómo deberíamos equilibrar los beneficios de la IA con la preservación de valores educativos tradicionales? o ¿Podría la IA limitar la autonomía del pensamiento en el proceso de aprendizaje?

Todas estas preguntas de carácter ético y filosófico son necesarias para cuestionar la educación y la integración progresiva que muestra la IA en ella. En este aspecto señalan Martín *et al.* (2019) “a la cues-

ción de la transmisión, debe prevalecer la comunicación existencial y personal (subjetiva), en el campo ético [...], sobre la teórica, abstracta u objetiva” (p. 186), es decir, que el papel de desarrollar e intentar responder las preguntas metafilosóficas dentro de la educación y la aplicación de la IA se encargará fundamentalmente la ética.

De esta manera, se puede abordar la reflexión ética en referencia al uso que se realiza de la IA hasta los alcances de su aplicación. En referencia al uso de la IA cabe la pregunta: ¿se podría establecer una regulación en cuanto al uso debido o indebido que se hace de la IA?, ¿podría crearse un código moral exclusivamente para el uso y aplicación de la IA? En respuesta a ello, Malle (2016) plantea el desarrollo de competencias morales y éticas que profundicen sobre los problemas relacionados a la interacción entre robots y humanos. El uso que se hace de la IA debe contemplar las capacidades inmersas en la interacción que mantienen con los seres humanos y los límites que pueden estar asociados de la creación de IA asistenciales. El hecho fundamental, señala Huertas (2020), radica en desarrollar algún código ético que tenga carácter orientativo en las dimensiones propuestas para su uso como en sus capacidades de abordaje con la interacción humana.

## **Herramientas prácticas y experiencias innovadoras**

La aplicación de tecnologías de IA en la educación implica un avance en términos de herramientas y recursos, y a la vez plantea desafíos y oportunidades para la formación y la práctica docente. Por un lado, la capacidad de personalización abre posibilidades para pedagogías más inclusivas y efectivas. Por otra parte, resulta ineludible una rigurosa ponderación de aspectos ético-normativos concernientes específicamente a la aplicación de dichas tecnologías en el área formativa, tales como: accesibilidad, privacidad, equidad y empleo ético; a fin de gestionar responsablemente los riesgos inherentes a toda innovación tecnológica de esta envergadura en pos de maximizar su impacto positivo en el proceso pedagógico contemporáneo.

En este apartado, se exploran diversos recursos prácticos y experiencias innovadoras donde tecnologías de IA pueden ser implementadas en contextos educativos y de investigación. Los casos presentados, junto con los resultados obtenidos y lecciones que de ellos

se desprenden, contribuirán a una mejor comprensión de cómo estas herramientas pueden ser aprovechadas de manera óptima para enriquecer la experiencia formativa y abordar efectivamente los desafíos actuales en capacitación y práctica docente.

### *Chat GPT / Claude.ai / Gemini*

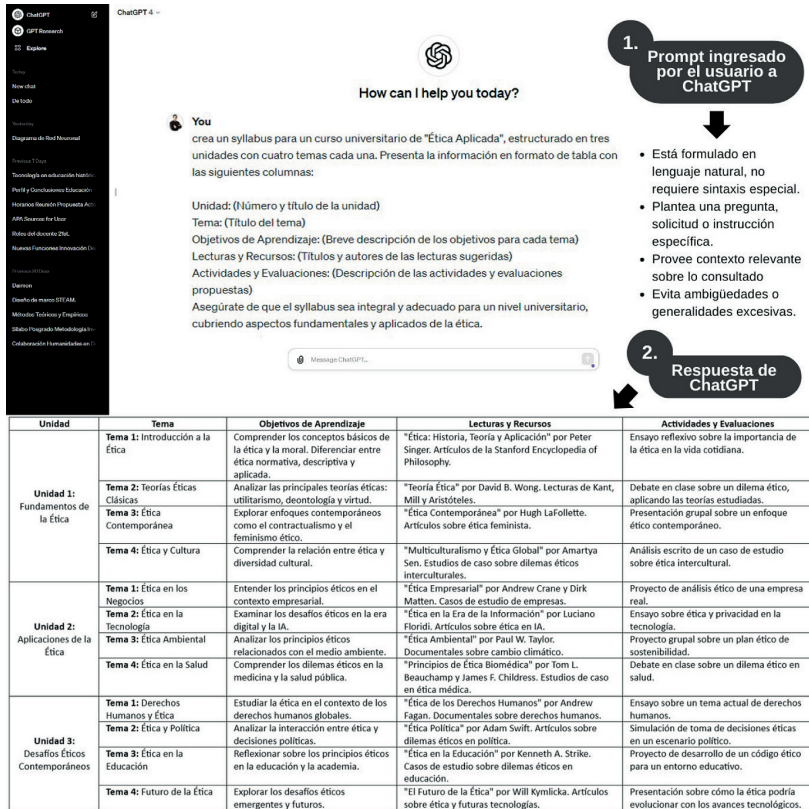
Estos LLM constituyen modernos modelos de procesamiento de lenguaje natural entrenados sobre vastos corpus de datos textuales (Anthropic, 2022; OpenAI, 2023). Sus demostradas capacidades en cuanto a comprensión y generación lingüística posibilitan la automatización de un amplio espectro de tareas asociadas al lenguaje. Además, su habilidad para proveer retroalimentación y recomendaciones textuales personalizadas sobre bases de datos dispersas, constituye una funcionalidad de alto potencial (Vicente-Yagüe-Jara *et al.*, 2023), que pueden ser aprovechados para el aprendizaje adaptativo y la customización de recursos educativos acorde a necesidades individuales de estudiantes.

En el contexto educativo, tanto ChatGPT como Claude.ai pueden ser utilizados para desarrollar actividades interactivas de aprendizaje tales como: creación de escenarios de simulación para la enseñanza de idiomas, generación de textos modelo, o producción de ítems de evaluación formativa. Asimismo, resultan útiles para la creación colaborativa de planificaciones de clase, programas de asignaturas y otros recursos instructivos, como se puede visualizar en los presentes ejemplos (figura 5).

Adicionalmente al soporte proporcionado en la planificación académica, y como se muestra la figura 6, la aplicación de herramientas como Claude.ai se puede utilizar en el diseño y desarrollo de evaluaciones que se ajustan meticulosamente a los requisitos específicos del programa educativo y a las necesidades particulares de los estudiantes. Este proceso puede realizarse mediante la creación de un mega prompt inicial, una cadena de prompts o simplemente cargando un documento en formato PDF, que sirva de fundamento para la formulación de preguntas y opciones de respuesta.

Figura 5

Elaboración de Syllabus con Chat GPT



**1. Prompt ingresado por el usuario a ChatGPT**

How can I help you today?

**You**

crea un syllabus para un curso universitario de "Ética Aplicada", estructurado en tres unidades con cuatro temas cada una. Presenta la información en formato de tabla con las siguientes columnas:

Unidad: (Número y título de la unidad)

Tema: (Título del tema)

Objetivos de Aprendizaje: (Breve descripción de los objetivos para cada tema)

Lecturas y Recursos: (Títulos y autores de las lecturas sugeridas)

Actividades y Evaluaciones: (Descripción de las actividades y evaluaciones propuestas)

Asegúrate de que el syllabus sea integral y adecuado para un nivel universitario, cubriendo aspectos fundamentales y aplicados de la ética.

**2. Respuesta de ChatGPT**

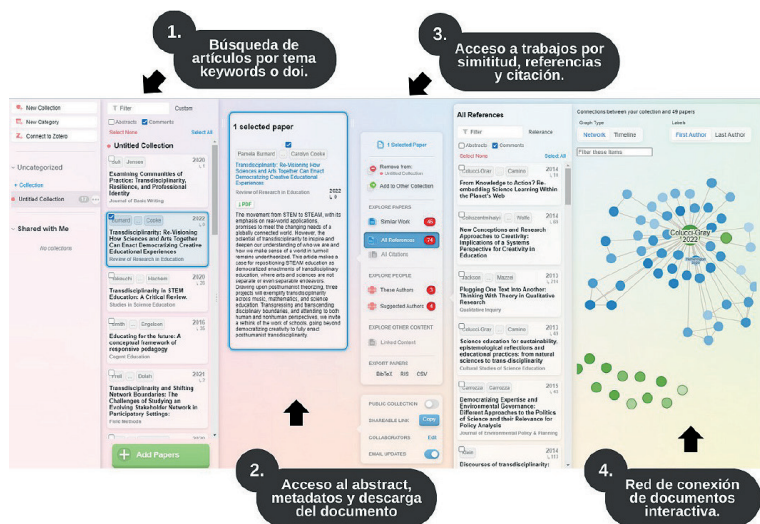
Unidad	Tema	Objetivos de Aprendizaje	Lecturas y Recursos	Actividades y Evaluaciones
<b>Unidad 1:</b> Fundamentos de la Ética	<b>Tema 1:</b> Introducción a la Ética	Comprender los conceptos básicos de la ética y la moral. Diferenciar entre ética normativa, descriptiva y aplicada.	"Ética: Historia, Teoría y Aplicación" por Peter Singer. Artículos de la Stanford Encyclopedia of Philosophy.	Ensayo reflexivo sobre la importancia de la ética en la vida cotidiana.
	<b>Tema 2:</b> Teorías Éticas Clásicas	Analizar las principales teorías éticas: utilitarismo, deontología y virtud.	"Teoría Ética" por David B. Wong. Lecturas de Kant, Mill y Aristóteles.	Debate en clase sobre un dilema ético, aplicando las teorías estudiadas.
	<b>Tema 3:</b> Ética Contemporánea	Explorar enfoques contemporáneos como el contractualismo y el feminismo ético.	"Ética Contemporánea" por Hugh LaFollette. Artículos sobre ética feminista.	Presentación grupal sobre un enfoque ético contemporáneo.
	<b>Tema 4:</b> Ética y Cultura	Comprender la relación entre ética y diversidad cultural.	"Multiculturalismo y Ética Global" por Amartya Sen. Estudios de caso sobre dilemas éticos interculturales.	Análisis escrito de un caso de estudio sobre ética intercultural.
<b>Unidad 2:</b> Aplicaciones de la Ética	<b>Tema 1:</b> Ética en los Negocios	Entender los principios éticos en el contexto empresarial.	"Ética Empresarial" por Andrew Crane y Dirk Matten. Casos de estudio de empresas.	Proyecto de análisis ético de una empresa real.
	<b>Tema 2:</b> Ética en la Tecnología	Examinar los desafíos éticos en la era digital y la IA.	"Ética en la Era de la Información" por Luciano Floridi. Artículos sobre ética en IA.	Ensayo sobre ética y privacidad en la tecnología.
	<b>Tema 3:</b> Ética Ambiental	Analizar los principios éticos relacionados con el medio ambiente.	"Ética Ambiental" por Paul W. Taylor. Documentales sobre cambio climático.	Proyecto grupal sobre un plan ético de sostenibilidad.
	<b>Tema 4:</b> Ética en la Salud	Comprender los dilemas éticos en la medicina y la salud pública.	"Principios de Ética Biomédica" por Tom L. Beauchamp y James F. Childress. Estudios de caso en ética médica.	Debate en clase sobre un dilema ético en salud.
<b>Unidad 3:</b> Desafíos Éticos Contemporáneos	<b>Tema 1:</b> Derechos Humanos y Ética	Estudiar la ética en el contexto de los derechos humanos globales.	"Ética de los Derechos Humanos" por Andrew Fagan. Documentales sobre derechos humanos.	Ensayo sobre un tema actual de derechos humanos.
	<b>Tema 2:</b> Ética y Política	Analizar la interacción entre ética y decisiones políticas.	"Ética Política" por Adam Swift. Artículos sobre dilemas éticos en política.	Simulación de toma de decisiones éticas en un escenario político.
	<b>Tema 3:</b> Ética en la Educación	Reflexionar sobre los principios éticos en la educación y la academia.	"Ética en la Educación" por Kenneth A. Strike. Casos de estudio sobre dilemas éticos en educación.	Proyecto de desarrollo de un código ético para un entorno educativo.
	<b>Tema 4:</b> Futuro de la Ética	Explorar los desafíos éticos emergentes y futuros.	"El Futuro de la Ética" por Will Kymlicka. Artículos sobre ética y futuras tecnologías.	Presentación sobre cómo la ética podría evolucionar con los avances tecnológicos.

Nota. Elaboración propia a partir de datos obtenidos de OpenAI (2023).



Figura 7

Workflow de búsqueda sobre transdisciplinariedad en Research Rabbit



Nota. Elaboración propia a partir de Research Rabbit, Connected Papers, Litmaps (2023).

Así como Research Rabbit, también se puede usar Connected Papers y Litmaps como herramientas valiosas en las actividades de investigación de educadores y estudiantes con el fin de explorar de manera visual y sistemática el panorama académico, identificando artículos relevantes, y comprendiendo las interconexiones entre diferentes ideas y conceptos en el ámbito educativo. Estos procesos son especialmente útiles para la realización de revisiones de literatura, la planificación de investigaciones educativas y el desarrollo de una comprensión más profunda de las relaciones conceptuales y teóricas en el campo (Connected Papers, 2023; Litmaps Ltd., 2023).

*Perplexity / you.com / bing*

Estas herramientas combinan la búsqueda en la web con modelos de lenguaje para responder preguntas de los usuarios, citando las fuentes y sugiriendo enlaces externos para verificar la información. Perplexity es una herramienta de IA que actúa como un asistente para



realizar búsquedas en la web y proporcionar respuestas precisas (Perplexity, 2023). Este tipo de herramientas pueden ser utilizadas para enseñar habilidades de investigación y verificación de datos, permitiendo a los estudiantes y educadores acceder rápidamente a información confiable y relevante, como se puede identificar en la figura 8.

**Figura 8**

*Elaboración de matriz de congruencia con Perplexity*

The screenshot shows the Perplexity AI interface. At the top, there are search filters: 'All' (Search across the entire internet), 'Academio' (Search in published academic papers), 'Writing' (Generate text or chat without searching the web), 'Wolfram|Alpha' (Computational knowledge engine), 'YouTube' (Discover and watch videos), and 'Reddit' (Search for discussions and opinions). A callout '2. Selección de fuentes para la generación de respuestas' points to the 'Academio' filter.

The main chat area shows a prompt: 'Crea una propuesta de matriz de congruencia para la tesis "Impacto de la Implementación de Herramientas de Inteligencia Artificial en la Educación Universitaria".' A callout '1. Prompt ingresado por el usuario a Perplexity' points to this prompt. Below the prompt is the 'Answer' section, which contains a paragraph of text and a table.

The table has four columns: 'Objetivos de investigación', 'Variables', 'Indicadores', and 'Métodos'. The 'Objetivos de investigación' column contains the text: 'Evaluar el impacto de la implementación de herramientas de inteligencia artificial en la educación universitaria'. The 'Variables' column contains: 'Herramientas de inteligencia artificial'. The 'Indicadores' column contains: '- Número de herramientas de inteligencia artificial implementadas en la educación universitaria - Nivel de complejidad de las herramientas de inteligencia artificial implementadas - Áreas de la educación universitaria en las que se han implementado las herramientas de inteligencia artificial'. The 'Métodos' column contains: 'Revisión bibliográfica, encuestas, entrevistas'. A callout '3. Respuesta de Perplexity' points to the table.

*Nota.* Elaboración propia a partir de Perplexity (2023).

Además, You.com y Copilot de Microsoft, son motores de búsqueda que utilizan IA para entender las preguntas de los usuarios y proporcionar respuestas de alta calidad; de igual forma, ofrecen resultados de búsqueda con fuentes precisas de la información (You.com, 2023; Microsoft, 2023).

### *Diagram GPT de Eraser.io*

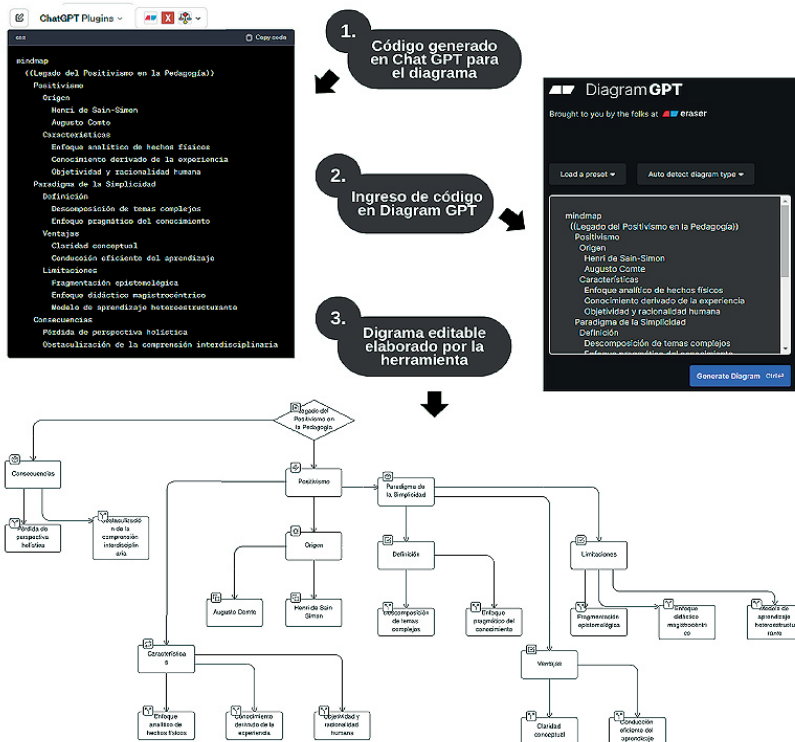
Esta herramienta transforma código o lenguaje natural en diagramas, incluyendo diagramas de secuencia, arquitectura de nube, re-



laciones entre entidades y flujos de trabajo. Los diagramas generados por Diagram GPT pueden ser editados en Eraser, una herramienta de documentación y diagramas diseñada para equipos de ingeniería (Eraser.io, 2023). En educación, puede ser utilizada para ayudar a los estudiantes a visualizar conceptos complejos, facilitando la comprensión y el análisis de información técnica o abstracta. En la figura 9 se puede observar la funcionalidad de esta herramienta, apoyada para la elaboración inicial del código en ChatGPT.

Figura 9

Elaboración de diagrama sobre el legado del positivismo en la pedagogía



Nota. Elaboración propia a partir de Eraser.io (2023).

## Chat PDF / Humata

Estas herramientas utilizan técnicas de procesamiento de lenguaje natural y aprendizaje automático para leer, comprender y resumir textos en PDF. Además, habilitan a los usuarios para conversar con sus documentos en un formato de chat, lo que les permite hacer preguntas, extraer información y explicar conceptos de documentos extensos (ChatPDF GmbH, 2023; Tilda Technologies Inc., 2023). Dichas herramientas pueden ser especialmente útiles en la investigación educativa, ayudando a los estudiantes a analizar y sintetizar grandes volúmenes de información académica de manera eficiente.

### Figura 10

#### Flujo de Interacción de Documentos en ChatPDF



Nota. Elaboración propia a partir de ChatPDF (2023).

## Consensus / Scispace

Estos avanzados motores de búsqueda están específicamente diseñados para localizar respuestas pertinentes en trabajos de investigación académica y sintetizar los hallazgos. Dichas herramientas van más allá de la simple búsqueda, proporcionando respuestas contextualizadas basadas en el contenido de los artículos (Consensus NLP, 2023). Además, ofrecen información detallada sobre el número de citas de cada artículo, facilitando el acceso directo a los recursos a través de sus DOI. Esto es particularmente valioso para investigadores en el ámbito educativo, ya que permite una recopilación y análisis eficientes de datos de estudios previos. Consensus y Scispace también enriquecen la experiencia del usuario al proporcionar bibliografías de los artículos en distintos formatos de citación, lo que facilita la integración de estas fuentes en investigaciones y trabajos académicos. A continuación, se puede observar un ejemplo de la funcionalidad de la herramienta Consensus.

Figura 11

Consulta sobre educación STEAM en Consensus



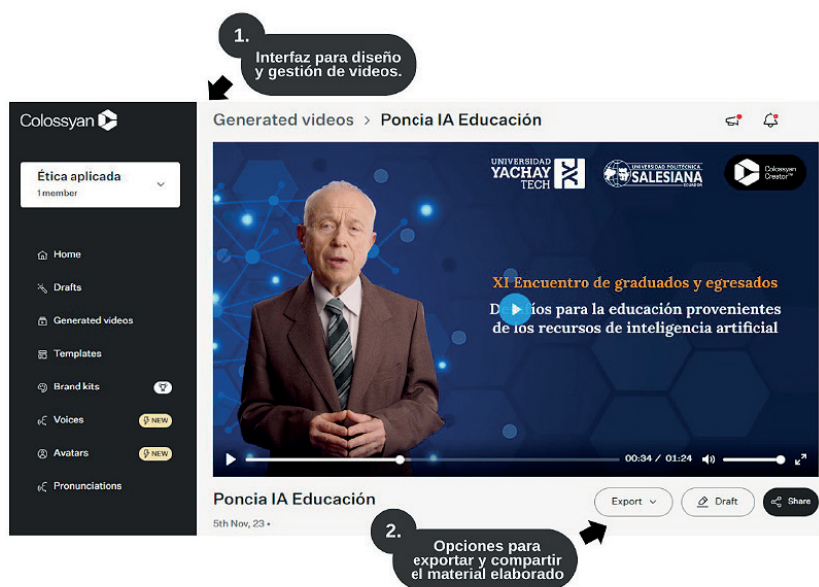
Nota. Elaboración propia a partir de Consensus (2023).

## Colossyan creator

Colossyan Creator es una herramienta que utiliza algoritmos avanzados de aprendizaje automático para generar vídeos realistas y personalizados, lo que permite a los educadores desarrollar materiales didácticos atractivos y adaptados a las necesidades de los estudiantes (Colossyan Inc., 2023). Esta plataforma ofrece características como la generación de videos con actores reales, tecnología de texto a voz compatible con múltiples idiomas y acentos, y la capacidad de crear videos de manera rápida y sencilla.

Figura 12

Ejemplo de video diseñado en Colossyan Creator



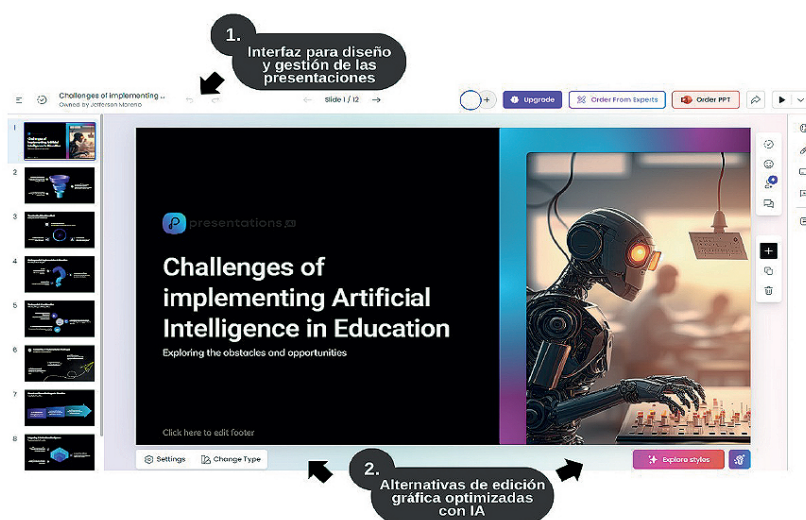
Nota. Elaboración propia a partir de Colossyan Creator (2023).

## *Presentations.AI*

Esta herramienta, equipada con capacidades avanzadas de IA, permite generar presentaciones de alta calidad a partir de un tema específico, ya sea desarrollando desde cero o siguiendo una estructura propuesta. Además, ofrece funcionalidades de edición y sugiere mejoras basadas en algoritmos de IA (Presentations.AI, 2023). Su utilidad es particularmente notable en el ámbito educativo, donde docentes y estudiantes se benefician de su capacidad para presentar información de forma clara y visualmente atractiva. Presentations.AI simplifica y enriquece el proceso de creación de presentaciones personalizadas, comunicación efectiva y el aprendizaje interactivo.

**Figura 13**

*Diseño de presentación elaborada con la herramienta Presentations.AI*



*Nota.* Elaboración propia a partir de Presentations.AI.

Cada una de estas herramientas de IA ofrece oportunidades únicas para enriquecer la experiencia educativa. Sin embargo, como ya se ha mencionado a lo largo del capítulo, es crucial un análisis crítico

previo a su implementación, considerando aspectos como la accesibilidad, la privacidad de los datos y la equidad en el acceso a la tecnología. La integración efectiva de estas herramientas en la educación requiere tanto de familiaridad tecnológica, como de una comprensión profunda de las necesidades pedagógicas y los contextos de aprendizaje. Las lecciones aprendidas de estas experiencias innovadoras subrayan la importancia de un enfoque equilibrado y reflexivo en la utilización de tecnologías de IA en el entorno educativo.

## Conclusiones

El presente capítulo, a través de una amplia exploración de la IA en el ámbito educativo, ha destacado esta significativa transformación en las prácticas pedagógicas y en la construcción del conocimiento. La integración de la IA representa un desafío fundamental a las nociones tradicionales de educación. En este contexto, la formación docente asume una importancia crítica, demandando una redefinición de las competencias y habilidades de los educadores para navegar efectivamente en este nuevo paisaje digital.

Las discusiones en este capítulo sugieren que la IA no es simplemente una herramienta didáctica adicional, sino un catalizador que redefine la naturaleza misma del proceso enseñanza-aprendizaje. Para integrar eficazmente estas tecnologías, los educadores deben combinar adaptabilidad y competencia digital con una reflexión pedagógica profunda que oriente su aplicación en las prácticas educativas. Esta reflexión implica evaluar críticamente los fines educativos, revisar las metodologías de enseñanza y adaptar el currículo, asegurando que el uso de la tecnología potencie el aprendizaje y adhiera a principios éticos fundamentales.

Además, los desafíos éticos y pedagógicos emergentes planteados por la IA han sido un eje central del discurso, resaltando la necesidad de una consideración cuidadosa sobre cuestiones como la privacidad, la equidad en el uso y acceso a la tecnología, y la ética en el uso de datos. Al respecto, se considera que las respuestas a estos desafíos no pueden ser meramente técnicas, sino que requieren un compromiso con la reflexión filosófica y pedagógica. La filosofía de la educación, de este modo, se transforma en una herramienta fundamental para navegar estos cam-

bios, ofreciendo un marco para comprender y abordar críticamente la forma como la IA se implica profundamente en la educación.

Por otro lado, las experiencias pedagógicas prácticas y casos innovadores analizados proporcionan valiosas perspectivas sobre cómo las herramientas de IA pueden ser utilizadas para enriquecer el quehacer educativo, abriendo nuevas posibilidades para mejorar la práctica docente, el aprendizaje personalizado y el protagonismo activo de los estudiantes. Dichos ejemplos de eficacia de la IA en la educación sirven como guías para su implementación reflexiva y ética en contextos educativos.

En conclusión, este capítulo ha buscado contribuir al diálogo académico con una perspectiva crítica y reflexiva sobre los desafíos que las nuevas tecnologías y la IA representan para la filosofía de la educación y la formación docente. Al enfrentar estos retos y explorar estrategias y prácticas pedagógicas, se pretende superar los desafíos presentes, y promover el fortalecimiento y transformación de la educación en la era tecnológica.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar Gordón, F., Joaquín Robles, D., Bolaños Vivas, R., Moreno Guaicha, J., Mena Zamora, A., Higuera Aguirre, E., Baldeón Rosero, J., Villamar Muñoz, J., López Morocho, L. y Avilés Salvador, M. (2020). *Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa: Tomo I Filosofía de la innovación*. <https://bit.ly/4fIHec>
- Aguilar, F. y Moreno-Guaicha, J. (2020). Filosofía, Tecnología e Innovación en la Educación -Editorial. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (28), 33-40. <https://bit.ly/4et1hZy>
- Aldana, E., Valverde, J. y Fábregas, N. (2015). Conciencia, cognición y redes neuronales: nuevas perspectivas. *Rev Esp Anestesiol Reanim*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.redar.2015.04.005>
- Álvarez Alba, G. y Andina de la Fuente, D. (2016). Diseño de Redes neuronales artificiales no supervisadas orientadas a la inteligencia de negocio. E.T.S.I. Telecomunicación (UPM). <https://oa.upm.es/43404/>
- Álvarez E. (2021). Pensar (en) el futuro: Cuestiones sobre la enseñanza de la Filosofía y la Inteligencia Artificial. Universidad de Oviedo. *Revista Paideia*, 116, 59-70. <https://bit.ly/40JaYzT>



- Badillo, F., Hernández, C., Narváez, B. y Trillos, Y. (2021). Redes neuronales convolucionales: un modelo de Deep Learning en imágenes diagnósticas. Revisión de tema. *Rev. Colomb. Radiol*, 32(3), 5591-5599. T. S.-F. A. Martín-Blas.
- Blas, M. (2009). The role of new technologies in the learning process: Moodle as a teaching tool in Physics. *Computers and Education*, 52(1), 35-44.
- Bonilla-Molina, L. (2019). La formación docente en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad. En R. Torres y D. Lozano (ed.), *La formación de docentes en América Latina: perspectivas, enfoques y concepciones críticas* (1ra ed., pp. 26-41). CLACSO, CRESUR. Chiapas México.
- Bottino, R. M., Gentile, M. y Tavella, M. (eds.). (2020). *Handbook of Research on Integrating Artificial Intelligence Into Educational Curricula*. IGI Global.
- Bunce, D., Flens, E. y Neiles, K. (2010). How long can students pay attention in class? A study of student attention decline using clickers. *Journal of Chemical Education*, 87(12), 1438-1443. <http://dx.doi.org/10.1021/ed100409p>
- Caballero Ardila, E. (2020). El rol del docente en la singularidad educativa. *AULA, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 66(2), 27-34
- Campos, W. y Trujillo, Y. (2021). Redes Neuronales Artificiales en la estimación del esfuerzo. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 15(2), 183-198. <https://bit.ly/4hYNrRZ>
- ChatPDF GmbH. (2023). Chat with any PDF. <https://www.chatpdf.com/>
- Chávez, F. J., Carreto, C., Ramos, J. M., Ávalos, R. V., Cruz, C. S., Panchi, A., Ordaz, J. y Argüello, M. E. (2020). *Los docentes de educación media y superior ante los desafíos digitales de la 4ª Revolución Industrial y la pandemia del COVID-19. Un estudio de caso [Comunicación]*. Congreso Mundial Virtual Educa Lisboa. <https://bit.ly/3tkgSGM>
- Colossyan Inc. (2023). The AI video platform for workplace learning. <https://www.colossyan.com/>
- Connected Papers. (2023). Find and explore academic papers. <https://www.connectedpapers.com/>
- Consensus NLP. (2023). Ask a question, get conclusions from research papers. <https://consensus.app/search/>
- Crovetto, A. (2020). ¿Quieres que te enseñe Siri?: Inteligencia Artificial en la educación. *Instituto De Estudios Transhumanistas*, 3(1). <https://doi.org/10.52749/iet.v3i1.15>



- Cukierman, U. y Vendrell Vidal, E. (2020). Aprendizajes reales en ambientes virtuales. El rol de la tecnología en la era de la Inteligencia Artificial y el Big Data. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(34), 59-67.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The educational forum*, 50(3), 241-252. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Dragoslavova, M. (2021). Socio-emotional studying at school – attitude, prospects, benefits. *Education and Technologies Journal*. <https://doi.org/10.26883/2010.212.3338>
- Eisenstein, E. L. (2013). *The printing press as an agent of change* (Vol. 1). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107049963>
- Eraser.io. (2023). *DIAGRAMGPT – powered by eraser. Documents & diagrams for engineering teams*. eraser. Área temática 18. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación. <https://bit.ly/4emHISQ>
- Fajardo, X. (2023). La inteligencia artificial: un desafío para la educación. *Aula Urbana*. 130. 24-25. <https://bit.ly/3Z2BPFR>
- Floridi, L. (2007). *Por una filosofía de la información*. <https://bit.ly/3YIxBn>
- Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. OUP Oxford.
- Freire, P. (1978). *Pedagogia do oprimido*. Siglo XXI.
- García-Peña, V. R., Mora-Marcillo, A. B. y Ávila-Ramírez, J. A. (2020). La inteligencia artificial en la educación. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 648-666.
- González, M. X., Brugiati, A. M., Cornejo, D. H. y Pinzón, C. I. (2021). Prototipo de mano robótica controlada mediante el procesamiento de señales cerebrales utilizando redes neuronales recurrentes. *Revista de Iniciación Científica*. <https://doi.org/10.33412/rev-ric.v6.0.3154>
- Gordienko, O., Sokolova, A. y Simonova, A. (2019). Axiological characteristics of digitalized education. *V International Forum on Teacher Education*. <https://doi.org/10.3897/ap.1.e0921>
- Gross, B. (1992). Inteligencia artificial y su aplicación en la enseñanza. *CL&E*, 73-88
- Guamán-Gómez, V. J., Espinoza-Freire, E. E. y Granda-Ayabaca, D. M. (2023). Rol del docente en la era digital. *Portal de la Ciencia*, 4(3), 364-378. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v4i3.398>
- Gutiérrez-Rodríguez, J. (2017). Funciones de activación en redes neuronales artificiales: una revisión. *Revista Internacional de Métodos Numéricos para Cálculo y Diseño en Ingeniería*, 33(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.rimni.2017.03.001>
- Heidegger, M. (2022). *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria de Chile.

- Hidalgo, I., Yasaca, S., Hidalgo, B., Hidalgo, D. y Latorre, N. (2020). Estudio comparativo de los algoritmos backpropagation (bp) y múltiple linear regression (mlr) a través del análisis estadístico de datos aplicado a redes neuronales artificiales. *Revista Boletín Redipe* 9(3), 144-152. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i3.939>
- Holmes, W., Bialik, M. y Fadel, Ch. (2019). *Artificial Intelligence in Education. Promises and Implications for Teaching & Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Jonassen, D.H., Carr, C. y Yueh, HP (1998). Computers as mindtools for engaging learners in critical thinking. *Techtrends Tech Trends*, 43, 24-32. <https://doi.org/10.1007/BF02818172>
- Kim, M. (2022). Early childhood teachers' core competency in the era of Artificial Intelligence. *Korean Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.14333/kjte.2022.38.5.02>
- Litmaps Ltd. (2023). Literature map software for Lit Reviews & Research. <https://www.litmaps.com/>
- Liu, B., Morales, D., Roser, J., Sabzalieva, E., Valentini, A., Vieira, D. y Yerovi, C. (2023). *Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior. Una introducción para los actores de la educación superior*. UNESCO-IESALC. <https://bit.ly/3Z2MLU5>
- Maqueda Bojorquez, D. E. (2021). De redes neuronales recurrentes a modelos de lenguaje: la evolución del PLN en la generación de textos. *TIES, Revista de Tecnología e Innovación en Educación Superior*. <https://doi.org/10.22201/dgtic.26832968e.2021.4.1>
- Martin, J. G., Cobo, M. O. y Kondrla, P. (2019). Ética, motivación y educación desde la perspectiva de la filosofía de Søren Kierkegaard. *XLinguae*, 12(4), 183-191. <https://doi.org/10.18355/XL.2019.12.04.16>
- Microsoft. (2023). Bing es el copiloto con tecnología de IA para la web. <https://binged.it/3Cpo0Zm>
- Mora, C. (2009). *Metacognición: la comparación entre Piaget y Vygotsky*. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. <https://bit.ly/48KPhS8>
- Huertas, E. A. (2020). *Una relación conceptual entre filosofía e inteligencia artificial: ¿Deberían tener empatía los robots asistenciales?* <https://bit.ly/4fjhYkq>
- Malle, B. F. (2016). Integrating robot ethics and machine morality: the study and design of moral competence in robots. *Ethics and Information Technology*, 18(4), 243-256. <https://doi.org/10.1007/s10676-015-9367-8>

- Moreno-Guaicha, J., Mena, A. y Zerpa, L. (2024). Modelos de aprendizaje en la transición hacia la complejidad como un desafío a la simplicidad. *Sophia*, (36), 69-112. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.02>
- Mendoza, H. (2020). Modelos de redes neuronales artificiales, como sustento evaluativo al crecimiento pedagógico virtual en Educación Superior. *Educación Superior*, 7(2), 25-36. <https://bit.ly/4fKHgyI>
- Murtaza, M., Ahmed, Y., Shamsi, J., Sherwani, F. y Usman, M. (2022). AI-Based personalized E-Learning Systems: issues, challenges, and solutions. *IEEE Access*, 10, 81323-81342. <https://doi.org/10.1109/access.2022.3193938>
- Néspoli, J. (2020). Educação popular e emancipação: a “Pedagogia do oprimido” como projeto contra-hegemônico das classes subalternas / Popular education and emancipation... *Cadernos CIMEAC*, 10, 94-112. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v10i1.4065>
- Obregón, L., Onofre, C. y Pareja, E. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en el ámbito educativo. *Revista Científica FIPCAEC*, 8(3), 342-354. <https://bit.ly/3CjQiUY>
- OpenAI. (2023). *Introducing chatgpt*. <https://openai.com/blog/chatgpt>
- Ortega, C. (2015). Internet en Educación Superior. *Revista RESU*, 44(175), 177-182. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.08.001>
- Osses Bustingorry, S. y Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Perplexity. (2023). About perplexity. <https://blog.perplexity.ai/about>
- Prensky, M. (2001). Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales. En *On the Horizon*, MCB University Press, 9(6). <https://bit.ly/3CqkMVq>
- Presentations.AI (2023). ChatGPT for Presentations. <https://www.presentations.ai/>
- Prieto Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 6(10), 325-345.
- Kumar, B., Ling, S., Ching, P. y Torii, S. (2021). Guest Editorial: Artificial-intelligence-based network security and computing technologies in wireless networks. *IET Networks*, 10, 101-102. <https://doi.org/10.1049/NTW2.12024>
- Research Rabbit. (2023). Reimagine Research. <https://www.researchrabbit.ai/>
- Rizo Rodríguez, M. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Revista Multi-Ensayos*, 6(12), 28-37. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10117>
- Rodis, N., Sardianos, C., Papadopoulos, G. T., Radoglou-Grammatikis, P., Sargiannidis, P. y Varlamis, I. (2023). *Multimodal explainable Artificial*

- Intelligence: a comprehensive review of methodological advances and future research directions*. arXiv preprint. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.05731>
- Rose, L., Wayne, H., Mark, G. y Laurie, F. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in Education*. Open Ideas; Pearson Education, London.
- Russel, R. (2018). *Redes Neuronales*. CreateSpace Independent Publishing Platform. Kindle.
- Salomon, G. y Perkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, 23, 1-24. <https://doi.org/10.2307/1167286>
- Sarmiento-Ramos, J. (2020). Aplicaciones de las redes neuronales y el deep learning a la ingeniería biomédica. *Revista UIS Ingenierías*, 19(4), 1-18. <https://doi.org/10.18273/revuin.v19n4-2020001>
- Shilova, O. (2022). Teacher's digital competency evaluation toolkit study. *Man and Education*. <https://doi.org/10.54884/s181570410020700-5>
- Teba Fernández, E. (2021). *Los futuros de la educación*. Colegio Oficial de Docentes. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid, 294, 50-52, <https://bit.ly/3CrbTLp>
- Tilda Technologies Inc. (2023). Asking is faster than skimming. <https://www.humata.ai/>
- Vargas Guillén, G. (2010). La Inteligencia Artificial: un debate en ciernes para filósofos y pedagogos. *Revista Educación y Pedagogía*, 6(12-13), 184-193. <https://bit.ly/3UJTb88>
- Vicente-Yagüe-Jara, M.I., López-Martínez, O., Navarro-Navarro, V. y Cuéllar-Santiago, F. (2023). Writing, creativity, and artificial intelligence. ChatGPT in the university context. [Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario]. *Comunicar*, 77, 47-57. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-04>
- Sánchez, V., Navarro, J. y Rosas, L. (2021). Aplicaciones de la inteligencia artificial en educación: un panorama para docentes y estudiantes. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <https://bit.ly/4fjXqIU>
- Wang, P., Tchounikine, P. y Quignard, M. (2018). Chao: a framework for the development of orchestration technologies for technology-enhanced learning activities using tablets in classrooms. *International Journal of Technology Enhance Learning*, 10(1/2), 1-21. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2018.10008583>
- Wolf, M. J, Miller, K. y Grodzinsky, F. S. (2017). Why we should have seen that coming. Comments on Microsoft's tay "experiment" and wider implications. *ACM Computers & Society*, 47(3), 54-64. <https://doi.org/10.1145/3144592.3144598>

- You.com. (2023). YouChat | chat y búsqueda powered by you. <https://about.you.com/es/youchat/>
- Yu, H., Miao, C., Leung, C. y White, T. (2017). Towards AI-powered personalization in MOOC learning. *NPJ Science of Learning*, 2. <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0016-3>
- Zhang, X. D. (2020). Machine Learning. En X. D. Zhang (ed.). *A Matrix Algebra approach to Artificial Intelligence* (pp. 223-440). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-2770-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-15-2770-8_6)



## CAPÍTULO VII

# **Autorrealización en la pareja como un desafío para la filosofía de la educación**

---

Catya Ximena Torres Cordero  
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador  
Miembro grupo GIFE  
ctorresc@ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0002-3616-3659>

Dayomi Anahí Villamar Arias  
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador  
dvillamara1@est.ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0009-0003-7574-8398>

### **Introducción**

Este capítulo se propone aproximarse al mundo de los fenómenos educativos en la familia, a esa construcción de conocimiento y saberes que se generan en sistema familiar y que vienen de las experiencias individuales y colectivas, experiencias del pasado, el presente y el futuro. El objetivo que guía este estudio es determinar la articulación entre educación y autorrealización en el contexto de la pareja a partir de un análisis de las definiciones y percepciones sobre la importancia de la autorrealización en nueve parejas que voluntariamente participan en entrevistas semiestructuradas. Como principales resultados se observa que las parejas reconocen la importancia de la autorrealiza-

ción, pero hay una confusión entre necesidades de estima y autorrealización, así como también una asociación predominante con logro de objetivos, metas. Como conclusión de esta primera aproximación se ve la necesidad de redefinir la autorrealización y autenticidad en función del contexto actual en el ámbito de pareja y del mismo modo se evidencia la necesidad de insertar en la filosofía de la educación el análisis y la reflexión crítica en torno a la educación para la pareja.

Las relaciones de pareja hoy son objeto de múltiples debates justamente por las transformaciones que viven resultado del contexto post-moderno. El proyecto individual versus el proyecto colectivo, el conflicto en la pareja, la ruptura en las parejas, la autorrealización, el bienestar entre otros, son temas que con frecuencia se analizan en los estudios del sistema familiar para la aplicación de estrategias de psicoeducación e intervención que se diseñan especialmente en el ámbito social.

En la vida en pareja se han ido evidenciando problemas como la no realización de uno o ambos miembros de la misma, sin embargo por cumplir con el proyecto de una familia ideal, en muchos casos se sostienen relaciones que heredan estereotipos tradicionales, que se tornan insostenibles frente a las demandas del actual entorno. Tanto el uno como el otro miembro de la pareja acaban agotados y sumergidos en una relación que pasó rápidamente del amor al miedo, que se sostiene en torno a una lucha por el poder permanente y devastadora, no solo para la pareja, sino que también afecta a los hijos e hijas y a las familias de origen. De igual manera, algunos cónyuges mantienen una relación disfuncional, violenta, pues han dejado de lado su realización personal y profesional por llevar adelante la educación de sus hijos e hijas. Por acabar respondiendo a una sociedad que exige cada vez más en términos de éxito, han entrado en procesos de simulación que pretende sostener el equilibrio de un sistema en crisis. Ven en la crisis la amenaza a una institución tradicional que ya no tiene un correlato en la vida cotidiana.

La exploración de las percepciones de nueve parejas en torno a la autorrealización, permitió identificar si sería posible desde la experiencia de las parejas seguir hablando de autorrealización en el actual contexto y discutir justamente el rol que la educación podría tener en torno al logro de la autorrealización en la pareja. La educación tradicionalmente se ha centrado en procesos que se desarrollan en ámbitos



institucionales y se ha dejado de lado la vida cotidiana, generando esto una brecha entre ciencia y sociedad.

Hoy en día se torna urgente disminuir la brecha y acompañar los procesos de cambio que experimentan los individuos en sus microespacios y en diversas dimensiones, de tal forma que la gestión de los cambios conduzca a las parejas a mejorar sus formas de relación en lugar de entrar en procesos de violencia, como lo señalan las estadísticas a nivel mundial.

Este estudio se enmarca en una perspectiva fenomenológica, pues se contacta con los actores y a través una entrevista estructurada se busca entrar en la experiencia de la relación de pareja y comprender desde la narrativa de los actores, desde el proceso mismo, qué significados se atribuyen a la autorrealización.

En la primera parte de este capítulo se describe de manera breve las características del contexto que rodea a las parejas, el escenario en el que se construye la autorrealización y su posible influencia en esta construcción.

Como un segundo momento se describe el desafío que esta temática representa para la filosofía de la educación, luego se muestran también las transformaciones vividas por las parejas a lo largo de las últimas décadas, para aterrizar en la articulación de la autorrealización en el ámbito de las relaciones de pareja.

En el encuentro con las parejas se hace una caracterización de los miembros de las mismas y se exponen gráficos relativos a su composición en términos de rangos etarios, nivel de instrucción, años que las parejas llevan en su relación entre otros.

Los resultados obtenidos de las parejas participantes muestran que existe confusión en la comprensión de la autorrealización como necesidad superior y que además la creencia sobre la autorrealización está muy centrada en logro de objetivos y metas, propio de una sociedad centrada en la productividad y el rendimiento.

En las conclusiones se plantea la urgente necesidad de reflexionar desde el ámbito educativo en torno a la implementación de políticas, programas y proyectos de educación para las parejas, de tal manera que a partir de la construcción de aprendizajes y conocimientos puedan gestionar de mejor manera los conflictos que han resultado de

las transformaciones que marca el actual contexto y evitar caer en la confusión, la impotencia y la violencia.

## **El escenario actual de las parejas**

La sociedad postmoderna, la sociedad del conocimiento, el avance de la tecnología y la comunicación, configuran un escenario en el que la familia se enfrenta a varios retos entre ellos acceder al entorno digital a partir del desarrollo de capacidades culturales, sociales económicas y tecnológicas que permitan la interacción con este entorno (Pallarès Piquer y Chiva Bartoll, 2018).

De acuerdo con lo señalado anteriormente, los fenómenos educativos en la familia cambian radicalmente, pues las formas de participación social están mediadas por dispositivos y se hacen a partir de objetos y prácticas digitales. El uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación ha transformado la manera de encontrarnos, de dialogar, de construir identidad (Markin, 2016).

El salto digital llegó a la familia y transforma sus formas de interacción. La brecha tecnológica entre padres, madres, hijos e hijas se vuelve significativa, caminar a la par de los avances tecnológicos es extenuante y complejo para los miembros del sistema familiar, más aún si se consideran las dinámicas laborales actuales.

Del mismo modo la pareja vive una serie de transformaciones que van desde cambios conceptuales en lo que respecta a la idea del amor hasta formas diversas de estructuración de la pareja resultado de haber transitado por experiencias del amor eterno al amor pasión.

En cuanto a las dificultades que pueden ocasionar el uso de estas redes sociales en las dinámicas de las parejas, Duran *et al.* (2011) refieren que esto puede ocasionar el inicio de infidelidades, debido a que es un medio más discreto para cortejar con otras personas, sentirse exhausto por parte de la pareja por medio de estas redes, pasar horas conectado y no prestar atención a la pareja y todo esto puede variar según la duración de la relación, ya que la finalidad de comunicarse a través de estos medios se modifica según vaya extendiéndose el tiempo que lleve la pareja (Casero Martines y Ouled-Driss, 2016).

La información a la que se accede en redes sociales en torno a la temática de relaciones de pareja, así como el uso de las mismas

para divulgar el inicio, proceso o fin de las relaciones, experiencias en torno a las relaciones de pareja nos coloca frente a un espacio de enseñanza-aprendizaje, de construcción de conocimiento, de información y desinformación.

## Relaciones de pareja

La elección de la pareja es una acción fuertemente determinada por el contexto social, cultural, económico y además por las experiencias en el seno familiar y que cada persona crea a lo largo de su vida. Lo antes señalado va a definir el momento de cambio de un enfoque en el proyecto individual a uno colectivo que implica la unión con otra persona para compartir la vida con todos los bemoles que esta pueda tener (Elsner *et al.*, 2000; Sarquis, Zegers *et al.*, 2003; Cole 2002; Roche, 2006).

El matrimonio ha sido considerado como el mito fundador de la familia a nivel tradicional y también en las familias modernas, mas no es así en las familias postmodernas. A la institución del matrimonio se han anclado reproducción, crianza, satisfacción de necesidades de los miembros de la familia y de la sociedad también. Las relaciones de pareja son vistas como momentos, mas no como procesos dinámicos, que en función del tiempo determinan la transformación de las formas de interacción. La relación de la pareja con su entorno social político, económico, cultural entre otros determinan la construcción de las creencias sobre el amor y la satisfacción mutua y autorrealización entre los miembros de la pareja, desde los significados que se atribuyan a las experiencias compartidas (Cole, 2002; Elsner *et al.*, 2000).

En el Ecuador, el matrimonio legalmente definido ha pasado a lo largo de historia por múltiples redefiniciones, los marcos legales han tenido que ser ajustados a los nuevos contextos, así se reconoció en la década de los 80 la unión de hecho, en la constitución del 2008 se define al matrimonio como la unión de un hombre y una mujer por libre consentimiento y en igualdad de derechos, obligaciones y capacidad legal y en 2019 se admitió el matrimonio igualitario, elementos que sin lugar a dudas inciden en las reformulaciones que los individuos hacen en torno a la relación de pareja y los sentidos que adjudican a la misma (Puchaicela y Torres, 2020).

Las transformaciones en las relaciones de pareja han sido numerosas y en múltiples dimensiones, así mismo el nivel de conflictividad en las parejas ha crecido. A continuación, mostraremos cambios que experimentan las parejas que se reflejan en las estadísticas y estudios realizados sobre las parejas en el contexto postmoderno.

## **Transformaciones en la pareja**

Las nuevas dinámicas laborales, la feminización del trabajo que ha implicado la salida de la mujer del ámbito de lo privado a lo público produce profundos cambios en las relaciones de pareja. La concepción misma de la pareja cambia, las creencias, el ejercicio de la sexualidad marca nuevos rumbos para la pareja, se negocian roles, funciones y también el manejo del poder en la relación, se establecen límites y entran en juego los derechos, así también aparece como principal síntoma de la transformación el conflicto.

Según el Informe Alerta de Género, “la sociedad civil registró en 2023 un total de 321 muertes violentas de mujeres por motivos de género, de los cuales 128 son feminicidios íntimos, 172 feminicidios en sistemas criminales, y 17 transfemicidios” (ONU MUJERES, 2024, p.1).

Así mismo, otras autoras mencionan que un número importante de actos de violencia contra las mujeres son cometidos por sus propias parejas o exparejas (Pérez-Martínez y Rodríguez-Fernández, 2024). Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) hace más una década ya señala que “del total de mujeres que han vivido violencia física, el 87,3 % lo ha hecho en sus relaciones de pareja” (INEC, 2011), situación que no ha cambiado, sino que por el contrario ha ido en aumento.

Llama la atención la manera en que el conflicto va escalando y se va intensificando en las relaciones de pareja, al punto de crear enormes pisos de desconfianza entre los miembros de la misma y poner en entredicho la satisfacción y la autorrealización, para dar paso a la violencia.

Al respecto, algunos autores indican que la forma en la que en la relación de pareja se gestionen los conflictos, será un indicador del nivel de satisfacción en la relación de pareja, pues de esto dependerá el manejo del fracaso, la frustración, la impotencia, así como también el

éxito y el poder entre otros (Cole, 2002; Elsner *et al.*, 2000; Rico, 2006; Redorta, 2004).

Otra evidencia palpable de la crisis que se vive en la pareja quizás sean las estadísticas de matrimonios y divorcios del Ecuador que muestran que entre 2021 y 2022 los divorcios se incrementaron en un 9,4 % al pasar de 22 488 a 24 595 casos (INEC, 2023). Esta cifra sin duda revela una reflexión de la sociedad frente al matrimonio y lo que esta institución representa hoy, a la vez nos muestra un profundo debate entre los intereses individuales y colectivos en el sistema familiar.

Al considerar el crecimiento de los divorcios en el Ecuador, se ve de manera evidente que la idea, el concepto de pareja, como se mostraba en la siguiente cita, se ha transformado:

El pacto de dos personas con intereses comunes; que se agradan físicamente y se han determinado vivir juntos para ejecutar un proyecto de vida común que considere los objetivos y necesidades de cada individuo, así como los de la pareja, beneficiando la individualidad y la realización de cada miembro (Salama, 2003, p. 4).

Al respecto se puede acotar que cuando las parejas deciden unirse en una relación conyugal, deben encontrar elementos que los lleven a realizarse en la vida, a encontrar sentido para favorecer la construcción de otros seres humanos y familias.

La creencia en la existencia de una pareja ideal y la necesidad de ser parte de una relación de pareja son anhelos inherentes al ser humano, ya que a través de dicha relación el individuo encuentra el desarrollo de una satisfacción emocional que a su vez aporta a la autorrealización.

Se reconoce que en el contexto actual las parejas experimentan conflictos con frecuencia. Entre los conflictos más recurrentes son los que plantean de fondo la no realización de uno o ambos cónyuges, la limitación de la libertad de uno de los miembros de la pareja o de ambos. Que las parejas superen la lucha por el poder pareciera ser que se vuelve cada vez menos frecuente, pues las rupturas temporales o permanentes son el pan de cada día. Sandoval (2018), en relación con lo antes mencionado, expresa que la fraccionada sociedad en la que vive el actual sujeto debilita los vínculos humanos debido a la precipitada rapidez de los cambios.

Los estereotipos tradicionales que condicionaban a un vínculo entre el hombre y la mujer de largo plazo, por no decir eterno, ya no tienen cabida. La revolución sexual, las políticas de planificación y la feminización del trabajo sin lugar a dudas generaron profundos cambios en la concepción de pareja y en la convivencia en pareja. Las instituciones entonces entran en procesos de reflexividad institucional para responder las nuevas realidades de las parejas, así por ejemplo se ha reconocido la unión de hecho, las parejas sin hijos, parejas homosexuales, entre otras redefiniciones.

La vida en pareja es un aspecto importante para el ser humano, tanto en el ámbito emocional-afectivo como en el de supervivencia. Diversos estudios han investigado en torno al periodo del desarrollo humano en el que se hace la búsqueda de pareja y muestran que tiene su aparición preponderante según Rivera *et al.* (2011) en la adolescencia debido al interés por establecer relaciones de intimidad. Sin embargo, en las estadísticas actuales vemos que se posterga la búsqueda de la pareja e incluso ya aparecen parejas que se constituyen con personas que rebasan los 60 años (INEC, 2023).

El amor en las parejas se redefine a lo largo de la historia debido a cambios socioculturales en cuanto a la concepción de este término y su utilización; donde, anteriormente, como ejemplo de esto se puede mencionar que en el siglo XIX las relaciones de pareja eran concebidas a partir de acuerdos matrimoniales y, dado el caso, el amor aparecería después conforme a la interacción, y cercanía con la pareja (De la Villa *et al.*, p. 3).

En la Postmodernidad, la monogamia, así como las relaciones heterosexuales parecen quedarse atrás frente al hedonismo, al narcisismo y la búsqueda de la satisfacción inmediata de los deseos, la relativización de un mundo sin límites, que desemboca en el vacío también ha debilitado el compromiso, no queremos ver al otro sino solo hasta cuando este admite las proyecciones de nuestros deseos (Pedraza, 2017). Sánchez al mencionar los efectos postmodernos en la pareja señala los siguientes: a) la convivencia con la consigna de vivir libremente en pareja, b) proyectos temporales, mientras dure el amor, hasta que la infidelidad los separe, c) relaciones sexuales polimorfas e incluyentes con una gama extensa de posibilidades y de riesgos también y d) inversión de roles y aceptación de la poligamia bajo consensos (2008).

Estas citas mostrarían como han cambiado las formas de relación en la pareja en función también del contexto, los valores, las estructuras, las normas sociales, los discursos, el nivel de influencia de las instituciones y con ello la convivencia en pareja. Cambios y transformaciones que no han sido visibilizados en su complejidad y tampoco han sido acompañados, desde ninguna instancia, pues para el Estado y las instituciones estos fueron tópicos poco trascendentes hasta que los efectos se han vuelto ineludiblemente visibles así; “la posmodernidad con sus condimentos de individualismo, narcisismo, hedonismo, consumismo y competitividad, está cultivando formas también inéditas de maltrato y abuso hacia las mujeres, ya sea en su calidad de novias, esposas, amantes, amigas o conocidas” (Pedraza, 2017, p.13).

Dado los cambios previamente descritos en las relaciones de pareja y los índices de violencia asociados a las nuevas dinámicas en estas relaciones, resulta fundamental explorar los procesos de educación en el seno de la familia, sistematizar experiencias, recuperar saberes y construir conocimientos adaptados a nuestra realidad, partiendo de los propios actores involucrados.

Por el momento desde la Psicología se han ido creando espacios para la psico-educación en torno a las relaciones de pareja en el intento de disminuir de alguna manera los impactos de la transición de procesos tradicionales a postmodernos en el contexto de las relaciones de pareja, pero no son suficientes y quizás también ameritan ser repensados y redefinidos.

De este modo nos parece fundamental reflexionar sobre la autorrealización en la pareja, ya que está estrechamente vinculada con la educación y parece ser, además, una búsqueda constante del individuo en la posmodernidad.

## **Autorrealización y pareja**

El concepto de autorrealización aparece ahora asociado a la relación de pareja y a los conflictos que se vive en este tipo de relación. A pesar de que la psicología humanista ha puesto de manifiesto la autorrealización en la perspectiva de la individualidad, se reconoce que la condición de seres sociales hace que la autorrealización solo pueda comprenderse en la interacción con otros u otras. Resulta entonces ne-

cesario explorar las características que puede poseer una relación de pareja autorrealizada.

Las investigaciones sobre relaciones de pareja generalmente se han centrado en conceptos patologizantes, en los síntomas, disfuncionalidad y problemas; mas no en los aspectos que pudieran ser positivos de la misma. A pesar de esto, la pareja, como otros sistemas relaciones, tiene propiedades dinámicas y adaptativas como la flexibilidad, la capacidad autorreguladora y un alto grado de autonomía y creatividad. La cuestión fundamental es qué contribuye a que algunos logren ser una fuente de renovación para las personas.

El logro de la autorrealización actualmente es una prioridad que atraviesa los nuevos imaginarios de pareja. Resulta casi inaudito que la autorrealización no sea contemplada dentro del proceso de emparejamiento, incluso se podría decir que la autorrealización invalida la construcción colectiva que se pretende en el emparejamiento.

Los intereses individuales se superponen a los colectivos sin discusión alguna. Los conflictos giran justamente en torno a las limitaciones que los miembros de la pareja encuentran al intentar cumplir con sus proyectos individuales. La pareja es el escenario en el que se proyectan los deseos individuales, buscando que el otro u otra los satisfaga, según Sager (1980) la calidad de las relaciones maritales está determinada por los deseos y expectativas tanto conscientes e inconscientes de cada individuo que forma la pareja. La relación marital tendrá un simbolismo especial para cada individuo que forma la pareja, porque las conductas, el apego, las emociones y las motivaciones interpersonales son las que caracterizan y describen a cada uno de los cónyuges de la pareja (Sarquis *et al.*, 2003).

La autorrealización según la teoría de las necesidades propuesta por Maslow se encuentra en la cúspide de la pirámide de necesidades (Gómez, 2023).

A continuación, se presenta una síntesis de las necesidades según Maslow (2007) que permitirá una mejor comprensión del concepto de autorrealización propuesto desde esta perspectiva:



Tabla 1

*Síntesis pirámide de necesidades de Maslow*

Necesidades	Descripción
Básicas	Necesidades fisiológicas como dormir, beber agua, descansar, eliminar desechos, evitar el dolor y tener relaciones sexuales entre otras.
Seguridad y protección	Necesidad que tiene el ser humano por sentirse protegido, a nivel de salud, físico, de ingresos, recursos, de empleo, familiar, moral y de propiedad privada.
Afiliación y afecto	Necesidad de relacionarse con otros, pertenecer a una comunidad, familia, de tener amistades o de encontrarse dentro de organizaciones sociales que le brinden la posibilidad de interactuar y comunicarse. A partir de esto, se presentan las necesidades afectivas del individuo interpersonalmente que puede ser satisfechas en función de las prestaciones y servicios, tales como, actividades deportivas, culturales y recreativas. se encuentran la asociación, la participación y la aceptación que funcionan dentro del esquema social; donde se desarrollan lazos de amistad, compañerismo, afecto y amor.
Necesidades de estima individuo (Maslow, 2007)	Aquellas en las se manifiestan los niveles de autoestima y el complejo de inferioridad. La estima alta, que alude al autorrespeto, la autoconfianza, la satisfacción de logros alcanzados, la independencia y libertad; en contraposición, se encuentra la estima baja, que se encuentra relacionado con el hecho de cómo las demás personas conciben al individuo, haciéndose presente a partir de la necesidad de aprecio, reconocimiento, atención, estatus, dignidad, reputación, fama, gloria y dominio. Si la persona manifiesta una estima alta, genera la autoestima, que apoya al sentido de vida y la valoración, tanto como profesional y como individuo.
Autorrealización o autoactualización:	Necesidad relacionada con la adaptabilidad, la autoaprobación, autonomía, la potenciación de la creatividad y la vivencia de un conjunto de valores que le permitirán expandirse a su plenitud personal.

*Nota.* Tomado de Maslow (2007).

En función de las necesidades propuestas por Maslow cabe mencionar que cuando las necesidades básicas han sido cubiertas el ser humano se centra en alcanzar niveles más altos de satisfacción y desarrollo personal.

Por otro lado, la autorrealización según Marina (2016), se enfoca en desplegar todo el potencial para que la persona alcance la plenitud, mientras se autodescubre, y acepta potenciar su naturaleza personal.

Martha Nava (2011) hace un estudio sobre la vida y autorrealización en pareja de estudiantes universitarios; en esta publicación, la autora establece la relación entre autorrealización y cuidados en la relación de pareja de estudiantes universitarios de licenciatura de una universidad pública. Los principales elementos que intervienen en la realización de las parejas, según este estudio, se detallan a continuación:

- Afecto: es una forma nutritiva de amor.
- Amistad: se define como un amor entre iguales.
- Eros: es una forma posesiva y romántica de amor que incluye factores como curiosidad, celos y exclusividad, así como deseo carnal.
- Empatía: es una forma altruista de amor.
- Amor a sí mismo: es la habilidad para aceptar tanto las fortalezas como las debilidades de uno mismo.
- Amor como un medio: se caracteriza por considerar a la persona como un medio y no como un fin.
- Amor como fin: es amar al otro con admiración y respeto (Nava, 2011, p. 330).

Hoy cada vez con mayor fuerza se viven transformaciones en el tejido social y con ello también en los vínculos afectivos, especialmente en la familia y en las parejas, siendo paradójica la idea de una realización personal frente a un mundo de relativización constante y de libertad sin límites ni restricciones. Los retos y desafíos son permanentes para la convivencia, las concepciones sobre el amor, la pareja y la familia se modifican recurrentemente (Burín, 2007).

La idea de una pareja tradicional y un amor eterno ya no es compatible con el vértigo de la vida cotidiana, con el deseo del éxito persiguiendo a cada uno de los individuos que conforman la pareja, las luchas por el poder, la guerra de los sexos y las enormes confusiones resultado de las múltiples recomendaciones que las redes sociales a diario dan para encontrar pareja, escoger pareja, vivir en pareja, el placer en pareja entre otros (Sánchez Jorge, 2008), hacen que se vuelva urgente pensar esa otra educación, esa educación no formal, esa educación en y para la familia, en la vida cotidiana (Acosta Díaz, 2017).

## **Filosofía de la educación, relaciones de pareja y autorrealización**

La educación es sin lugar a dudas un factor trascendental para el logro de la autorrealización del individuo, si se considera a la par que el vínculo de pareja es uno de los más importantes que construyen las personas a lo largo de sus vidas, se entenderá la relevancia de la revisión de aprendizajes, construcción de conocimientos, creencias y esquemas de pensamiento. Por otro lado, también los problemas vinculados a las profundas transformaciones que han vivido las parejas ponen de relieve a necesidad de sistematizar experiencias para generar aprendizajes, que permitan un mejor manejo de las relaciones de pareja de las futuras generaciones.

Educación es antes que nada el proceso mediante el cual un hombre es introducido en la realidad... No solo el ser humano recibe genéticamente ciertas notas determinadas, sino que se ve instalado por otros en una cierta forma de realidad (Zaffaroni, 2020, p. 10).

La educación entonces no se reduce a los procesos que se desarrollan en las tradicionales instituciones educativas, hoy la era digital nos muestra otras aristas de los procesos de educación. Los procesos educativos que se dan en los sistemas familiares y que tienen gran impacto en las formas de interacción en la vida cotidiana están poco visibilizados.

La autorrealización en las parejas es un tema que guarda relación con la filosofía de la educación debido que provee la comprensión profunda de los procesos educativos, además de considerar su contribución crítica en la vida de las personas que se educan, ya que explora los valores y fines de la educación. La educación en la familia ha sido reconocida en las últimas décadas como un proceso trascendental a ser tratado desde la filosofía de la educación, pues se identifica su fuerte impacto en la construcción en valores, conocimientos y habilidades del ser humano.

De igual manera, la filosofía de la Educación aborda temas éticos, además de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos. Desde esta perspectiva, la LOEI (2011) del Ecuador, destaca entre sus fines la obligación que tiene el sistema educativo en contribuir al desarrollo in-

tegral de la personalidad de los educandos, así como el conocimiento y ejercicio de sus derechos y obligaciones; estos elementos garantizarán su realización individual, y colectiva, ya que al ser la persona humana el centro de la educación se debe fortalecer su desarrollo integral.

En el caso de este estudio se investiga en torno a las relaciones de pareja para comprender justamente esos procesos y se pregunta: ¿cómo se educan los miembros de las parejas para responder a los desafiantes escenarios de los contextos emergentes?, ¿la educación en la familia se ajusta a los vertiginosos cambios del actual contexto?, ¿en el seno del sistema familiar se ha dado un cambio conceptual en torno al amor y la pareja?, ¿estos aprendizajes permiten la autorrealización de los miembros de la pareja?

La persona no solo es definida por sus relaciones, sino que también es una entidad abierta, trascendental, racional y emocional. La educomunicación enfatiza el valor de la inteligencia, la voluntad y la profundidad en los procesos comunicativos y en la actividad humana en general, siendo esta la esencia de la cercanía que promueve y articula los aspectos relacionados con el ser humano, incluyendo el diálogo abierto con la inteligencia emocional (Zubiri, 1995).

Además, Zubiri (1995) subraya que la capacidad de inteligencia conduce a la acción y se encuentra bajo la influencia de la voluntad, lo que da lugar a la capacidad de tomar decisiones. Esta capacidad, basada en un respaldo que permite a la persona expresarse a través de una variedad de formas, ya sea artísticas, verbales o no verbales, refleja su propia esencia y emociones.

En el ámbito educativo, se trabaja extensamente con conceptos como enseñanza- aprendizaje y la inteligencia, que son fundamentales en la era del conocimiento. La educación prioriza la transferencia de la herencia cultural para fomentar una conciencia crítica en los individuos, elementos que se observa como sustanciales para empujar el desarrollo óptimo de las relaciones de pareja.

John Dewey (1995) abogó por una educación centrada en la experiencia y el aprendizaje activo, donde los estudiantes tienen la oportunidad de explorar sus intereses y desarrollar sus capacidades de manera integral. Su enfoque pedagógico resuena con la idea de autorrealización, ya que promueve el crecimiento personal y la realización de uno mismo a través del proceso educativo.

Carl Rogers, enfatizó la importancia del autoconcepto positivo y la autorrealización en el proceso de crecimiento personal, a la par que explica la importancia de la autenticidad y el apoyo empático en las relaciones interpersonales (Martínez, 2003).

La filosofía de la educación juega un papel crucial en la formación de individuos capaces de buscar la autorrealización tanto en el ámbito personal como en el contexto de la pareja. Una educación que fomente la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico proporciona a las personas las herramientas necesarias para desarrollar su propio potencial y construir relaciones significativas basadas en el respeto y la comprensión mutua.

Luego de este recorrido en torno al contexto de las parejas, sus transformaciones y la articulación con la filosofía de la educación se presenta el estudio realizado con las parejas.

## **El encuentro con las parejas**

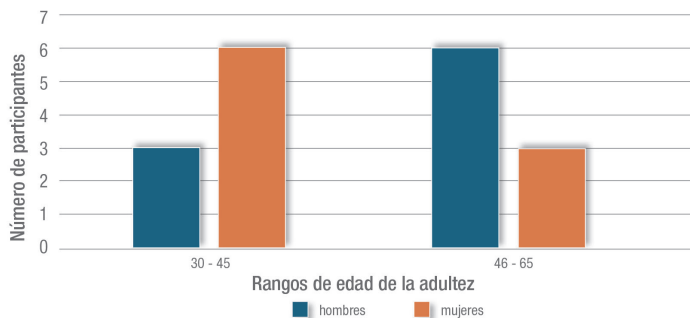
Al observar las particularidades de este momento y el desafío que estos escenarios plantean para la filosofía de la educación se realiza un estudio con nueve parejas heterosexuales de la ciudad de Quito que están casadas, que tienen más de seis años de relación de pareja y que accedieron voluntariamente a participar en el estudio y que firmaron el consentimiento informado. Con estas parejas se realizan una sesión inicial para socializar el proceso, luego una segunda sesión en la que se aplica una entrevista estructurada y una tercera sesión de validación de información.

Se presentan los gráficos que dan detalles en torno a la composición de la población participante (gráfico 1).

Los participantes escogidos están todos en la etapa del ciclo vital correspondiente a la adultez, dado que Maslow planteó que en la juventud no sería posible hablar de autorrealización por las características de esa etapa de vida. Por lo antes dicho, se considera para este estudio dos rangos etarios la etapa de adulto-joven y la adultez media.

### Gráfico 1

*Rangos de edad por género de los participantes*



*Nota.* Elaborado por Torres (2024).

En la etapa del joven adulto, un proceso característico es la búsqueda de pareja o emparejamiento, para lo cual el joven deberá haber logrado la autonomía de su familia de origen, autonomía tanto económica como emocional. Durante esta fase, los individuos experimentan importantes cambios en diversas áreas de su vida, incluyendo la identidad personal, la carrera profesional y las relaciones interpersonales. Una de las tareas evolutivas más significativas en esta etapa es la búsqueda de pareja, un proceso complejo que se entrelaza con el desarrollo psicológico y social del individuo. Debe estar dispuesto a dejar de lado una parte de sus intereses individuales para construir el proyecto colectivo junto a otra persona, explorar diferentes aspectos de las relaciones amorosas. Los individuos buscan parejas que sean compatibles en términos de valores, intereses y objetivos de vida. Además, la atracción física y la química emocional juegan roles significativos.

En cuanto a la etapa de adultez media de acuerdo con Erikson, las fuerzas predominantes son al de la generatividad versus el estancamiento, que definen la dinámica de la pareja también. Entre los procesos esenciales de esta etapa figuran: a) Responder a las necesidades de futuras generaciones, integrar trabajo y familia de manera saludable, aportar a la sociedad. Un riesgo para la pareja en esta etapa es caer en un desgaste por la rutina, una estabilidad que aburre, lo que con

frecuencia puede llevar a la pareja a replantearse su unión tras evaluar costo beneficio (Sandoval, 2018).

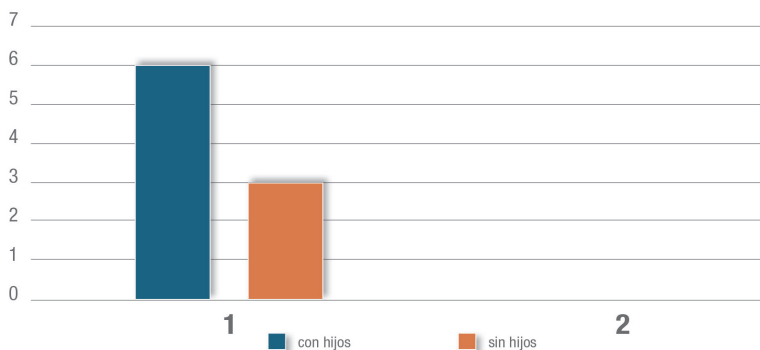
Los participantes señalaron tener una condición socioeconómica media; cuentan con trabajo estable y su nivel de instrucción superior de ambos cónyuges. Estos datos se pueden relacionar con las características establecidas en el párrafo anterior en el que se describen procesos propios del ciclo vital en el que están los participantes.

Como ya se mencionó anteriormente un 50 % de las parejas están casados entre 6 y 10 años, un 25 % entre 11-20 años y un 25 % entre 21-25 años. Fue importante escoger parejas que hayan pasado los cinco años de relación, pues ya en esta etapa del ciclo vital de pareja se ha superado el amor romántico y la pareja ya está más consciente de la construcción que está realizando con su pareja. También se superan ya algunas proyecciones desde la familia de origen.

También fue importante identificar si las parejas habían decidido tener hijos o no.

### Gráfico 2

*Parejas /hijos o hijas*



*Nota.* Elaborado por Torres (2024).

De las nueve parejas seis tenía hijos, dos hijos por pareja y tres habían decidido no tener hijos.

Tener hijos dentro del ciclo vital de pareja es un paso trascendental para lograr un mayor nivel de cohesión en la misma, tener hijos representa

al mismo tiempo un desafío emocional y social, consolidar la estructura de la familia para poder acompañar el desarrollo de los hijos e hijas.

Las estadísticas en el Ecuador muestran que el promedio de hijos por familia actualmente de 1,86 (INEC, 2024) es decir que con mayor frecuencia las parejas deciden no tener hijos, como se puede observar en la población participante en este estudio.

En el siguiente apartado se comparten algunas de las respuestas dadas por las parejas entrevistadas.

## La voz de las parejas

Como se ha señalado a lo largo de este capítulo el elemento primordial que guía la exploración es conocer esta experiencia de autorrealización en pareja desde la voz de los actores, considerando que dentro del actual contexto la autorrealización ha sido exaltada como uno de los elementos trascendentales dentro de la construcción del vínculo de pareja.

Se parte de comprender los significados que las parejas le atribuyen al término autorrealización e identificar en las narrativas de las parejas participantes las asociaciones con este término.

**Tabla 2**

*Definición de autorrealización según las parejas participantes*

- La definiría en dos partes. La primera en el ámbito profesional alcanzado metas logros y reconocimiento y la segunda en el ámbito personal sentirse amado que es mi caso amar a la persona ideal estar en paz conmigo mismo.
- Poder desarrollar las potencialidades y capacidades que cada uno de nosotros tenemos.
- La autorrealización para mí es alcanzar el máximo potencial de uno mismo, y eso lo hemos logrado apoyándonos en cada proyecto personal sin interrumpir sus ideas.
- Consideramos que son los logros que cada uno de nosotros ha logrado, creemos que aquí la motivación que nos damos el uno al otro nos ha ayudado siempre a lograr nuestros objetivos y metas propuestas.
- He logrado un 95 % de mis metas.
- Logro efectivo de las aspiraciones o los objetivos vitales de una persona por sí misma, y satisfacción y orgullo que siente por ello.
- Sentirse bien con uno mismo y con los demás.
- Objetivos alcanzados, sentirse bien y satisfecho individual y en pareja
- Metas alcanzadas.



*Nota.* Elaborado por Villamar (2023), con base en entrevistas sobre factores que inciden en la autorrealización de los cónyuges.

En las respuestas dadas por los cónyuges se puede ver que hay una asociación de la autorrealización con consecución de metas, logros, luego aparece también la frase de sentirse bien, incluso se ve que una pareja que hace una acotación relativa al ámbito laboral.

Luego se consultó a las parejas por qué la autorrealización es importante en la relación y a continuación se muestran las respuestas:

**Tabla 3**

*Importancia de la autorrealización en la relación de pareja*

- La autorrealización no la consideraría un aspecto fundamental ya que en algunas ocasiones si no logramos esos objetivos vamos a sentirnos frustrados por tal motivo el disfrutar de los pequeños logros alcanzados sería primordial.
- Sí, porque en la medida en que yo me siento realizado, valoro a mi pareja y contribuyo a su realización.
- Sí, pues toda persona tiene derecho a realizarse en cualquier aspecto que desee y la pareja debe apoyarse incondicionalmente para el bienestar de los dos.
- Creemos que sí, pues, para lograr todo lo que nos proponemos también se necesita de una persona que esté presente en el proceso, para recibir de la misma apoyo y palabras de aliento que nos permitan lograr esa autorrealización, incluso para poder llegar a tener un hogar, un auto y todo se necesita que la pareja tenga una autorrealización.
- Sí, porque primero hay que quererse uno mismo y lograr las metas individuales para después poder lograr las metas en pareja.
- Sí, porque permiten que los dos se sientan realizados y disfruten a plenitud el matrimonio sin perjuicio de valor entre los dos.
- Sí, uno tiene que estar bien con uno mismo para estar bien en pareja.
- Sí, porque la satisfacción de sentirse pleno y realizado con los objetivos alcanzados es importante porque si estas bien contigo mismo, estarás bien con tu pareja y familia.
- Sí porque el sentirse autorrealizado influye mucho en la relación, ya que no habrá problemas y nos va a hacer sentir plenos y satisfechos.

*Nota.* Realizado por Dayomi Villamar (2023), con base en entrevistas sobre factores que inciden en la autorrealización de los cónyuges.

De las parejas participantes, ocho confirmaron la importancia de la autorrealización, solamente una pareja hace evidente que no se podrían considerar como fundamental en la relación de pareja a la autorrealización.

## Discusión

Las definiciones de autorrealización giran en torno a la consecución de logros, metas, objetivos entre otros; mismas que corresponderían a la necesidad de estima definida por Maslow, más que a la de autorrealización.

Maslow (Gómez, 2023) al referirse a los rasgos de las personas autorrealizadas detalla cualidades que incluyen: percepción aguda, espontaneidad, independencia, despreocupación, experiencia límite, sentido del humor y creatividad, además de indicar que en las personas autorrealizadas muestran la resolución de dicotomías conflictivas tales como: emoción/razón, egoísmo/altruismo y deber/placer. Adicionalmente propone que “lo que los humanos pueden ser, es lo que deben ser. Deben ser auténticos con su propia naturaleza”.

Al considerar por un lado lo propuesto por Maslow y por otro lado la crisis de las estructuras tradicionales de compromiso y obligación surge un enorme desafío para las parejas por la agudización de las contradicciones, que llevarían a una necesaria redefinición del amor y las relaciones de pareja a través de un necesario y constante diálogo y la observación crítica de los vínculos y acciones en las parejas.

Las redefiniciones en cuanto al amor y las relaciones de pareja están articuladas a las funciones tanto endógenas como exógenas a las que la familia y las parejas responden. Las demandas desde la sociedad hacia las parejas, los nuevos roles que juegan los hombres y las mujeres, la sociedad del consumo, la subsistencia de un sistema económico que intenta sostenerse a través de estos microespacios a ratos despoja a las parejas de la capacidad de equilibrar la pertenencia y la identidad, lo individual y lo colectivo, lo social y lo psicológico (Dai y Wang, 2015; Gunindi *et al.*, 2012).

La confusión entre necesidades de estima y de autorrealización pudiera tener que ver justamente con el ser y el simular ser, con satisfacer a otros construyendo una identidad que responde a las expectativas, deseos, creencias establecidas en los sistemas familiares, sociales y culturales. La autorrealización podría estar siendo un discurso eficiente, una psicopolítica para mantener a las parejas ancladas a una búsqueda sin fin de desarrollo personal y a unos dispositivos de ayuda, que a la larga despojan a la pareja de autenticidad.

La exigencia de que en la pareja las personas encuentren el éxito y la felicidad empuja a que la pareja se convierta en un proyecto en el que la productividad es la meta, cuánto se gana o se pierde en la pareja es el parámetro que determina su continuidad o su fin.

Los miembros de la pareja compiten por el poder y a la vez acaban siendo objeto del mismo. La búsqueda del placer infinito, lleva a la negación de la condición humana. La fusión del amor romántico con las lógicas de mercado reivindica relaciones con altas dosis de dependencia emocional y violencia, detrás de las cuales se esconde el miedo, la impotencia, la vulnerabilidad, el vacío que la exacerbación del individualismo ha generado.

Desde otra perspectiva, también es importante señalar que el uso excesivo de redes sociales está correlacionado con una disminución de la satisfacción relativa a la relación de pareja, ya que estas plataformas fomentan la comparación social y la superficialidad. La búsqueda de validación externa a través de *likes* y comentarios puede desviar a las parejas de una conexión auténtica y profunda (Muisse *et al.*, 2009).

Al volverse difusos los límites entre lo público y lo íntimo, la sociedad de la transparencia lleva a la exposición continua y acaba desmoronando la genuina intimidad, llevando a las parejas a una atmósfera de interacciones con un trasfondo de competencia por la visibilidad y el reconocimiento, además del rendimiento (Han, 2014).

La idea del rendimiento infiltrada en las relaciones de pareja es muy visible en el estudio en la permanente asociación de la autorrealización con metas, logros, resultados. La pareja como un proyecto productivo y los cónyuges como socios de una empresa con fecha de caducidad, pues la dinámica del proceso que se construye centrado en el individuo no favorece la construcción de estructuras reconocedoras de las diferencias.

La empatía en las relaciones de pareja es cada vez más difícil de lograr, la cohesión respetuosa de la identidad se complica y al respecto Rojas Estapé (2021) subraya que un elemento que incide para la autorrealización es la empatía definida como una cualidad humana extraordinaria que permite situarse en el lugar del otro, prestarle atención, entender sus puntos de vista, su realidad y sus emociones a concordar con búsquedas e intereses en común; lo que provoca y activa la generosidad y la gratitud.

Cuando en la pareja domina una idea de logro de metas y objetivos, de productividad, ¿es posible la empatía? ¿Es posible la empatía, en un contexto en el que se promueve el narcisismo?

El amor es entonces un instrumento, es un medio para manipular al otro y lograr unos fines que satisfacen fundamentalmente a un mercado, que ha visto en el amor y las parejas, un potencial lugar para nuevas formas de explotación.

He aquí entonces la importancia del rol de la educación asociada a la vida cotidiana. La imperiosa necesidad de que desde los espacios de educación surjan lugares de reflexión en torno a lo que se vive en el amor, la pareja, el ser padres o madres, la familia desde una perspectiva crítica y transformadora de los vínculos.

Como señalaría Giddens (1992) se podría motivar esa reflexividad institucional desde la filosofía de la educación, promover la construcción de procesos cercanos a los sujetos, desde el diálogo con los actores para reformular estructuras y sistemas sociales que sostengan a los sujetos frente a los múltiples y vertiginosos cambios que transforman su intimidad.

También es importante señalar que de manera especial en las redes sociales y plataformas digitales con frecuencia se divulgan contenidos relativos a la relación de pareja y se condiciona a las parejas a una incesante búsqueda de la autorrealización (Dayanna *et al.*, 2018). Múltiples consejos y programas de desarrollo personal se ofrecen con la consigna de solucionar problemas de pareja, la apariencia, la imagen que divulga la pareja a través de las redes sociales difiere de la realidad de la pareja que en su intimidad no encuentra como conectarse para lograr esa autenticidad (Alegre, 2020).

Las parejas van perdiendo la capacidad de comunicarse de manera auténtica, en este sentido Gottman y otros autores (1998) enfatizan en la importancia de la comunicación efectiva, que incluye habilidades como escuchar activamente, expresar sentimientos y necesidades de manera clara, y resolver conflictos de manera constructiva, para así desarrollar un sentido de conexión y satisfacción mutua, lo que contribuye a su autorrealización (Prado, 2023). La cantidad de información que circula en torno a las relaciones de pareja lleva a las mismas a caer en escenarios de duda, confusión e inseguridad con frecuencia, la recetas sobre el amor resultan insuficientes y la búsqueda

se vuelve intensa, pues a la par que se vive el agotamiento, también se vive el miedo a la soledad, se reconoce al otro y al mismo tiempo se lo invalida, el doble vínculo entonces domina la relación de pareja.

Las nuevas tecnologías de la información, las aplicaciones de citas y las redes sociales transforman significativamente la manera en la que los adultos buscan pareja y establecen relaciones. Al tiempo que estos recursos facilitan la búsqueda de pareja, también generan riesgos y desafíos en torno a la calidad de las interacciones de los miembros en las parejas, dado que pueden volcarse a la superficialidad o la sobrea-bundancia de opciones. El desarrollo del pensamiento crítico y sistémico se vuelve menester para gestionar adecuadamente estas opciones que configuran los escenarios culturales y sociales para las parejas.

## Conclusión

La autenticidad, así como la autorrealización necesitarían una redefinición especialmente dentro del ámbito de las relaciones de pareja, para que no se conviertan en experiencias paradójicas, en discursos vacíos, sin correlato en los hechos sociales, procesos lineales que chocan permanentemente con la contingencia.

Las condiciones del actual contexto interpelan a menudo a la educación. Nuevos desafíos, nuevos ámbitos que necesitan desarrollarse, nuevas reflexiones por hacer especialmente en torno a los microespacios en los que se construye identidad, formas de relación diversas y a la vez caóticas.

La educación para la vida en pareja podría ayudar a disminuir los conflictos, fomentar empatía y capacidad de diálogo para así promover el encuentro de la autorrealización como un proyecto en el que los sujetos co-contruyen sus formas de estar en el mundo y de transformarlo para lograr bienestar individual y colectivo.

La salud mental va de la mano de la educación especialmente en el contexto de las relaciones de pareja, convivir en pareja es convivir con el sistema familiar del otro, con una multiplicidad de factores de riesgo y protección a la vez, es poner en juego la resiliencia para lograr ese encuentro íntimo, de aceptación y reconocimiento mutuo.

## Referencias bibliográficas

- Acosta Díaz, P. (2017). *La pareja en tiempos de vértigo: del amor y lo contemporáneo*. <https://bit.ly/3Z6Fp0L>
- Alegre, M. (2020). relaciones-amorosas-uso-redes [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica Argentina]. <https://bit.ly/4g2cGkz>
- Burin, M. (2007). Trabajo y parejas: impacto del desempleo y de la globalización en las relaciones entre los géneros. En L. Jiménez Guzmán y O. Tena (comp.), *Reflexiones sobre masculinidades y empleo*. CRIM-UNAM.
- Casero Martines, A. y Ouled-Driss, I. A. (2016). Relación de pareja, uso de redes sociales y mensajería instantánea en los estudiantes de la Universidad de las Islas Baleares. *Revista ABRA*, 36(53), 1. <https://doi.org/10.15359/abra.36-53.2>
- Dai, L. y Wang, L. (2015). Review of family functioning. *Open Journal of Social Sciences*, 3(3), 134-141. <https://doi.org/10.4236/jss.2015.312014>
- Dayanna, L., Domínguez, C., Paola, N., Trujillo, V. F., Buitrago, V., Universidad, M., Tomás, S., De, F. y Villavicencio, P. (2018). *Redes sociales y relaciones de pareja: una aproximación al vínculo desde la interacción cotidiana*. Villavicencio, Meta, Facultad de Psicología, Universidad Santo Tomás.
- Gómez, S. M. (2023). Perception of Maslow's hierarchy of needs and its relationship to attract and retain the human talent. *Contaduría y Administración*, 68(1), 235-259. <https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2023.3416>
- Gottman, J. (1998). Psychology and the study of marital processes. *Annual Rev of Psychology*, 49, 169-197.
- Gunindi, Y., Sahin, F. T. y Demircioglu, H. (2012). Functions of the family: Family structure and place of residence. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(1), 549-556.
- Han, B.-C. (2014). *La agonía de Eros: Vol. 1era edición*. Herder editorial. 1era ed. <https://bit.ly/3AEam3W>
- INEC. (2011). *Encuesta Nacional de Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres*. <https://bit.ly/3AM2nBS>
- INEC. (2023). *Registro Estadístico de Matrimonios y Divorcios*. <https://bit.ly/4g2cGkz>
- INEC. (2024). *Proyecciones de Población*. <https://bit.ly/3CpCUyO>
- Markin, P. B. (2016). *Modernity and Postmodernity as social, cultural, and artistic change*. <https://bit.ly/3Z1VrKj>
- Maslow (2007). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Kairós

- Muise, A., Christofides, E. y Desmarais, S. (2009). More information than you ever wanted: Does facebook bring out the green-eyed monster of jealousy? *Cyberpsychology and Behavior*, 12(4), 441-444. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0263>
- ONU MUJERES. (2024). *alerta\_de\_genero\_ecuador\_abril\_2024*. <https://bit.ly/40KT4Ng>
- Pallarès Piquer, M. y Chiva Bartoll, Ó. (2018). El lugar del individuo en la era post-postmoderna. Sociedad, educación y ciudadanía tras la post-modernidad. Pensamiento. *Revista de Investigación e Información Filosófica*, 74(282), 835-852. <https://doi.org/10.14422/pen.v74.i282.y2018.004>
- Pedraza, R. (2017). Los cambios del vínculo amoroso en la postmodernidad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(2). <https://bit.ly/48KubmI>
- Pérez-Martínez, A. y Rodríguez-Fernández, A. (2024). La violencia contra la mujer, una revisión sistematizada. *Universitas*, 40, 139-158. <https://doi.org/10.17163/uni.n40.2024.06>
- Prado, M. (2023). Satisfacción y estabilidad desde el modelo Gottman. *Revista Psicólogos*. 5. <https://doi.org/10.59205/rp.v5i17.43>
- Puchaicela, C. G. y Torres, M. X. (2020). Evolución normativa de la familia en el Ecuador frente a los Derechos Humanos. *Revista Espacios*, 41(25), 15-25. <https://bit.ly/3YIyQ49>
- Salama, H. (2003). *Ponle oreja a tu pareja como triunfar en pareja sin ahogarse en un vaso de agua*. Diana Editorial.
- Sánchez J. (2008). Efectos de la cultura posmoderna sobre la pareja. *Clínica e Investigación Relacional*, 2(1), 132-145. <https://bit.ly/4fLKKAX>
- Sandoval, A. (2018). La adultez temprana. En *Psicología del desarrollo Humano II* (pp. 82-123). Universidad Sinaloa. <https://bit.ly/3AsXwFT>
- Zaffaroni, G. (2020). *Autorrealización, educación y moralidad: una interpretación zubiriana*. [Self-realization, education and morality: a zubirian interpretation]. <https://bit.ly/48MATlQ>





## **SEGUNDA SECCIÓN**

---

Prácticas pedagógicas  
innovadoras



## CAPÍTULO VIII

# Los ejercicios espirituales filosóficos como prácticas pedagógicas en tiempos de la inteligencia artificial

---

Samuel Madrid Guerra Bravo  
Investigador independiente, Quito, Ecuador  
[samuelguerrabravo@gmail.com](mailto:samuelguerrabravo@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-8019-4578>

### Introducción

El artículo estudia, desde un contexto latinoamericano, los “ejercicios espirituales”, es decir las prácticas filosóficas a través de las cuales los seres humanos, en etapa formativa o en cualquier momento de sus vidas, pueden mirarse a sí mismos, educarse o re-educarse, cambiar sus hábitos, re-orientar su existencia y transformarse de ese modo a sí mismos. Se toman como referencia los “ejercicios” (*askesis*) que las Escuelas griegas del período helenístico-romano (siglos III a.C.- VI d.C.) desarrollaron para llevar a la práctica su modo de vida en un contexto que, como todo contexto, tenía sus problemáticas específicas. Tales “ejercicios” antiguos fueron re-formulados por el cristianismo como “ejercicios espirituales”, destinados a la purificación del alma en su camino de salvación: significado con el que han llegado hasta la actualidad. El filósofo francés P. Hadot (1922-2010) re-interpretó la filosofía antigua como la elección de un determinado modo de vida

que elaboraba su propio discurso filosófico y que era llevado a la cotidianidad mediante una serie de prácticas. Hadot prefirió mantener la denominación de “ejercicios espirituales” quitándole a “espiritual” su sentido religioso e involucrando en/con ese término “la totalidad psíquica” del ser humano. Esos antecedentes permiten hoy hablar de “ejercicios espirituales filosóficos” y aludir con ellos a las prácticas educativas destinadas a la formación humana y moral de los estudiantes o, en general, al cuidado y transformación de seres humanos preocupados por conocerse y cuidar de sí mismos. Se argumenta en torno a la legitimidad y validez de estos “ejercicios” en un momento de la evolución humana en que la inteligencia artificial parece suplantar la inteligencia y conciencia de los seres humanos.

## Antecedentes

América Latina ha recibido a través de España la impronta de la cultura griega que en sus orígenes se asombró de que las cosas (incluido el hombre) existieran, de que estuvieran en el mundo. Sus preguntas originarias averiguaban de dónde había salido todo, cuál era su origen. La razón humana ofreció en primer lugar respuestas míticas que explicaban el origen del mundo basándose en dioses, héroes o seres sobrehumanos (Homero, Hesíodo) y luego, hacia el siglo V a.C., respuestas racionales que explicaban el origen de todo basándose en principios o causas últimas. Esta evolución llegó a Sócrates, que imbuido de la misión de provocar a sus conciudadanos para que descubrieran por sí mismos la verdad de las cosas sintetizó en/con su vida y su muerte la búsqueda de aquella sabiduría fundamental, que después su discípulo Platón definiría como *philo-sophia* (cf. El Banquete, 203 e y ss.; Hadot, 1998, pp. 52-64).

A partir de Sócrates, Occidente encontró dos caminos para la filosofía, a lo largo del tiempo: el de la especulación, la metafísica, la ciencia y la tecnología, y, el de la filosofía como modo de vida. Los dos son caminos de la misma razón humana, pero son formas distintas de asumirla, ejercerla y practicarla. La una siguió la línea especulativa que avanzó de Platón a Heidegger, pasando —entre otros— por Aristóteles, Plotino, San Agustín, Santo Tomás, Descartes, Leibniz, Kant, Hegel, Husserl; la otra desarrolló filosofías prácticas y terapéuticas

articuladas a los modos de vida de las escuelas helenístico-romanas (cínicos, epicúreos, estoicos, escépticos) y a la necesidad de “curar” las patologías de la razón de las distintas épocas. La primera ha buscado el saber por el saber mismo; la segunda ha cultivado el saber en función del modo de vida elegido.

Frente al embate de los sistemas especulativos que se instalaron a partir del medioevo en las universidades, la filosofía como modo de vida ha tenido épocas de florecimiento (siglos III a.C.-VI d.C.), ocultamiento (la edad media en general), re-apariciones (Renacimiento) o cultivo adosado a grandes nombres y problemáticas como en Boecio, Erasmo, Montaigne, el mismo Descartes, Spinoza, Marx, Nietzsche, Kierkegaard, Sartre y el existencialismo. Los últimos grandes nombres en la re-constitución de la filosofía como modo de vida han sido Pierre Hadot, Michel Foucault, Martha Nussbaum, André Voelke, Alexander Nehamas, y la actual “filosofía práctica” (sobre todo en su modalidad de *philosophical counseling/consultoría filosófica*) que ha emergido como una tendencia de orientación existencial frente al convulsionado mundo contemporáneo.

La filosofía como arte de vivir empezaba con la elección de un determinado modo de vida, a la que seguía su formulación teórica. Ese modo de estar en el mundo, que sintetizaba vida y pensamiento, se ejecutaba diariamente a través de ejercicios práctico-rationales (*askesis*) que se cultivaban en cada escuela. Estos “ejercicios” de carácter civil, intelectual, ético, pasaron a la filosofía y teología medievales con la denominación de “ejercicios espirituales” porque el cristianismo los destinó a la purificación del alma pecadora en su camino a la salvación. San Ignacio de Loyola llevó estos ejercicios a su formulación y práctica con las que aún hoy se conocen. Pero ocurre que este carácter “espiritual” ya no tiene cabida en el actual mundo secularizado, prioritariamente preocupado por el “bienestar” y el “éxito” y el “aquí” y “ahora” antes que de las cosas de una hipotética vida trascendente en otro mundo. Pierre Hadot detectó esta incomodidad epocal con el término “espiritual” y, aunque argumentó en el sentido de seguir manteniendo la expresión “ejercicios espirituales”, lo hizo re-semantizando la significación cristiana y aludiendo con lo de “espiritual” a la totalidad psíquica del ser humano (Hadot, 2006, pp. 23-24). Este artículo re-toma

la idea de Hadot y la re-piensa en referencia —sobre todo— a América Latina y a sus contextos educacionales y pedagógicos.

## Problematización

¿No parece fuera de tiempo el que en la época de la inteligencia artificial propongamos unas prácticas filosóficas antiguas como metodología formativa en el ámbito de la educación? Porque, ¿a quién se le ocurre re-tomar las raíces filosóficas griegas para formar a individuos que llevan en sus mochilas los últimos adelantos tecnológicos?

Y, sin embargo, esto parece todavía posible porque ni la filosofía ni la ciencia han dicho su última palabra sobre la condición humana y sus formas de modelarla, formarla o educarla. En la antigua Grecia, la razón pensó los fundamentos, los principios, las esencias, pero también las formas prácticas de formar y educar el cuerpo y la mente de los seres humanos. No fue una casualidad el que en la Grecia clásica se desarrollara tanto el cultivo del cuerpo a través de los juegos olímpicos, como el del alma/razón/mente/espíritu mediante la filosofía. Los preceptos griegos del “conócete a ti mismo” y “cuida de ti mismo” constituyeron los pilares básicos de la educación del ser humano (*cf.* Platón, *Alcibíades I o de la naturaleza del hombre*, 122 y ss.) y lo curioso del caso es que tales principios y prácticas formativas siguen re-formulándose, actualizándose y utilizándose en tiempos en los que la inteligencia artificial parece ofrecer todas las respuestas a las preguntas fundamentales de la razón humana.

Después de visibilizaciones y ocultamientos a lo largo de los últimos dos milenios, el enfoque de la filosofía como modo de vida ha sido re-constituido en las últimas décadas por los estudios y análisis de autores como Michel Foucault, Pierre Hadot y Martha Nussbaum, entre otros. Una mirada global de estos estudios nos permite entender que la elección de un modo de vida, su formulación conceptual y el conjunto de “ejercicios” que los llevan a la práctica, siguen siendo elementos fundamentales de la formación del ser humano, de su visión del mundo, del valor moral de sí mismo, y de los valores con los que vive y se relaciona con los otros. En este esquema, la inteligencia artificial podría ser vista, no como la tecnología que va a reemplazar a los seres humanos, sino como un instrumento/herramienta más que

se suma al proyecto inacabado de esclarecer el sentido de la existencia humana, que seguirá formulándose y re-formulándose en el tiempo.

Las escuelas helenístico-romanas, sobre todo el estoicismo y el epicureísmo, perfeccionaron el sistema de ejercicios que les permitía vivir del modo elegido, llevar a la práctica su visión del mundo, y asumir de ese modo los preceptos de la cultura griega de conocerse y cuidar de sí mismos. Los ecos lejanos y cercanos de estas temáticas y su re-formulación para el contexto latinoamericano constituyen el contenido material de este artículo.

## Los “ejercicios espirituales”

Como ya lo hemos señalado, los “ejercicios” de las escuelas helenístico-romanas fueron re-definidos como “ejercicios espirituales” por el cristianismo y tal denominación ha pasado a la cultura de Occidente a raíz de que se convirtieran en una práctica habitual del mundo religioso. Este sentido religioso, no obstante, aparece como una dificultad ante el actual mundo secularizado que requiere de ejercicios intelectuales vinculados a lo formativo en sentido seglar o secular. Bajo esta intención, correspondería denominarlos propiamente ejercicios mentales, intelectuales, filosóficos, morales, tecnologías del yo, y hasta gimnasia espiritual o terapias del alma. Hadot ha preferido seguir utilizando la expresión “ejercicios espirituales”, aunque quitándole a lo “espiritual” su sentido religioso y utilizándolo como una denominación que involucra la “totalidad psíquica” del ser humano (Hadot, 2006, p. 24). En estas páginas, vamos a utilizar las expresiones “ejercicios espirituales” o “ejercicios filosóficos” o “ejercicios espirituales filosóficos” con el mismo sentido: como prácticas formativas capaces de conducir a los educandos o a cualquier persona a un cambio o transformación de sí mismos. Vistos de este modo, podemos decir que los “ejercicios espirituales filosóficos” son prácticas de conocimiento, de conciencia-de-sí-para-sí o autoconciencia, de auto-reconocimiento y auto-valoración, pero también de reconocimiento y valoración del otro/los otros, del mundo como escenario de vida, de la naturaleza como hábitat, del universo como horizonte existencial.

## ¿Cómo han sido definidos los ejercicios espirituales?

### a) Definición de Hadot para el mundo antiguo:

Designo con este término (ejercicios espirituales) las prácticas, que podían ser de orden físico, como el régimen alimentario, o discursivo, como el diálogo y la meditación, o intuitivo, como la contemplación, pero que estaban todas destinadas a operar una modificación y una transformación en el sujeto que las practicaba (Hadot, 1998, p. 15).

### b) Definición de San Ignacio en el medioevo:

...por este nombre, ejercicios espirituales, se entiende todo modo de examinar la conciencia, de meditar, de contemplar, de orar vocal y mental, y de otras espirituales operaciones, según que adelante se dirá. Porque así como el pasear, caminar y correr son ejercicios corporales, por la misma manera, todo modo de preparar y disponer el ánima para quitar de sí todas las afecciones desordenadas y, después de quitadas, para buscar y hallar la voluntad divina en la disposición de su vida para la salud del ánima, se llaman ejercicios espirituales (San Ignacio de Loyola, 1996, p. 39).

### c) Definición de Foucault en la contemporaneidad:

El autor francés entiende los ejercicios espirituales como “tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 1991, p. 48).

### d) Definición de G. Friedmann para los días actuales:

¡Emprender el vuelo cada día! Al menos durante un momento, por breve que sea, mientras resulte intenso. Cada día debe practicarse un “ejercicio espiritual” —solo o en compañía de alguien que, por su parte, aspire a mejorar—. Ejercicios espirituales. Escapar del tiempo. Esforzarse por despojarse de sus pasiones, de sus vanidades, del prurito ruidoso que rodea al propio nombre (y que de cuando en cuando escuece como una enfermedad crónica). Huir de la maledicencia. Liberarse de toda pena u odio. Amar a todos los hombres libres. Eternizarnos al



tiempo que nos dejamos atrás. Semejante tarea en relación con uno mismo es necesaria, justa semejante ambición. Son muchos quienes se vuelcan por completo en la militancia política, en los preparativos de la revolución social. Pero escasos, muy escasos, los que como preparativo revolucionario optan por hacerse hombres dignos (*La puissance et la sagesse*, París, 1970, citado por Hadot, 2006, p. 23).

Se trata, por tanto, de ejercicios intelectuales, éticos (verdaderas “terapias del alma/razón”), capaces de despertarnos de los sueños alienantes generados por la carencia de una conciencia clara de nosotros mismos, de nuestro ser y estar en el mundo, y de las obligaciones morales que debemos asumir en el camino del conocimiento y cuidado de nosotros mismos, es decir de nuestra propia re-constitución y subjetivación. La definición de Foucault entraría propiamente en el horizonte de lo que pretende este artículo, pero no debe pasársenos por alto el que todas las definiciones de ejercicios espirituales mencionan algo fundamental: su capacidad para “operar una modificación y una transformación en el sujeto que las practicaba” (Hadot, 1998, p. 15) con “el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad” (Foucault, 1991, p. 48).

Se trata, en suma, de ejercicios para la formación de hábitos que permitan, en educandos jóvenes o en personas de cualquier edad, no solo la adquisición de conocimientos, sino la construcción y orientación de una vida con sentido y propósito. Se trata de ejercicios físicos, corporales, pero también mentales o espirituales. Se pueden canalizar con este objetivo, no solo los ejercicios que vamos a señalar más adelante, sino la historia de la filosofía en su totalidad si la entendemos, no como un mero discurso teórico, sino como una gran “caja de herramientas” (Wittgenstein, 1988, p. 27) al servicio de la formación humana, pedagógica, experiencial.

## **Sentido actual de los ejercicios espirituales**

¿Qué sentido tienen los ejercicios espirituales aquí y ahora?  
¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para la práctica de los ejercicios espirituales filosóficos en la contemporaneidad? ¿Qué modos de

vida, qué finalidades, que implicaciones sociales, políticas o educativas podría tener la práctica actual de este tipo de “ejercicios”?

Le preguntaron a Hadot: ¿Son todavía posibles los ejercicios espirituales hoy en día, si fueron pensados en un pasado muy lejano, como respuestas a estructuras sociales y condiciones materiales distintas a las condiciones de vida actuales? ¿Es posible practicar los ejercicios espirituales de la antigüedad, separándolos de los sistemas de que ellos eran una parte, y sustituyendo nuestras propias hipótesis básicas por las de la antigüedad? (Hadot, 1995, pp. 282-283).

Hadot respondió citando la definición de Friedmann en la que se habla de “Un ‘ejercicio espiritual’ cada día, ya sea solo o en compañía de alguien que también quiere superarse. ...Salir de la duración... intentando deshacerse de sus propias pasiones”. Con esta cita, Hadot quería demostrar que los ejercicios espirituales se han practicado y se siguen practicando, en entornos diversos y en latitudes muy diferentes: China, Japón, India; entre cristianos, musulmanes y judíos. Si se admite, continúa el investigador francés, que las diversas escuelas filosóficas de la antigüedad se caracterizaban sobre todo por la elección de una forma de vida, que luego se justificaba *a posteriori* por una determinada construcción teórica o sistemática, el estoicismo y el epicureísmo como modos de vida, como actitudes antes que como puros conceptos, así como los “ejercicios” en los que se respaldaban, siguen estando muy vivos (Hadot, 1995, pp. 282-283).

Y enfatiza el autor francés:

... del mismo modo en que él (Foucault) dedicó un importante esfuerzo durante sus últimos años de vida a la realización de una «estética de la existencia», esa idea antigua de la filosofía como forma de vida, como ejercicio de la sabiduría, como tarea práctica en relación con la toma de consciencia de la totalidad, mantiene para mí un valor indiscutiblemente actual. Y considero uno de los signos de nuestra época el hecho, en mi opinión desatendido y desconcertante, de que en estos finales del siglo XX Foucault, yo mismo y ciertamente otros muchos al mismo tiempo que nosotros [[como Nussbaum, Voelke o Nehemas, por ejemplo]], desde trayectorias por completo diferentes, hayamos coincidido en demostrar el más vivo interés por el redescubrimiento de la tradición antigua (Hadot, 2006, p. 256).

## Los ejercicios espirituales como herramientas de transformación

Acercarnos al tema de los ejercicios espirituales no consiste solamente en conocer en qué consisten, sino en hacer de ese conocimiento una práctica espiritual filosófica. Desde este punto de vista, acercarnos a este tema debe implicar que al mismo tiempo hagamos una introspección para ver cuáles de esos ejercicios los hemos practicado o los practicamos sin ser plenamente conscientes de su valor formativo y transformador. El avance que estamos proponiendo es el de tomar consciencia de que estamos ante la opción de utilizar los ejercicios espirituales filosóficos para nuestros propios procesos de cambio o transformación o, por lo menos, para mejorar nuestros hábitos en el mundo del pensamiento, de los sentimientos, y de la acción.

Y bien, ¿de qué ejercicios espirituales estamos hablando? Hablamos de diversas prácticas, en primer lugar, y, en segundo lugar, de diversos niveles en esas prácticas, desde los básicos que tienen que ver con el “cuidado de sí”, hasta los de mayor significación filosófica, que tienen que ver con el sentido de la existencia. He aquí un listado de primera mano:

### *a) Ejercicios o prácticas filosóficas/espirituales del mundo griego:*

... el estudio (*zetesis*), examen de profundidad (*skepsis*), la lectura, la escucha (*akroasis*), la atención (*prosoche*), el dominio de uno mismo (*enkrateia*), la indiferencia ante las cosas indiferentes, meditaciones (*meletai*), terapia de pasiones, rememoración de cuanto es beneficioso, cumplimiento de deberes (Hadot, 2006, p. 27).

*Otras prácticas que tienen que ver con la purificación del alma:* la oración, la contemplación, el examen de conciencia, la disciplina, el silencio, la caridad con los otros...

*En el mundo de la educación serán necesarias también prácticas que tengan que ver con herramientas del pensar, del hablar, del leer, del escribir:* pensamiento lógico, recursos para argumentar y contra-argumentar, destrezas gramaticales y lingüísticas, ejercicios de re-semantización y re-contextualización, habilidades retóricas, habilidades exegéticas, conocimiento de los sofismas, lectura comprensiva, redacción...

b) *Una vez conocidos y practicados los ejercicios anteriores, se podría ascender un nivel y practicar también con métodos o principios de la misma filosofía provisionalmente entendidos, para fines de ejercitación, como prácticas espirituales; por ejemplo: la dialéctica (en sentido antiguo y moderno), el método escolástico, la duda metódica, el *conatus*, el *sapere aude*, la conciencia-de-sí-para-sí, el *amor fati*, la historicidad y la hermenéutica de la historia (local, continental, mundial), la reducción fenomenológica, la autenticidad-inautenticidad, el compromiso, el psicoanálisis de la existencia (Sartre), la experiencia de los límites del lenguaje ante lo sublime o inefable (Wittgenstein)...*

c) *Un tercer escalón en la práctica de los ejercicios espirituales estaría dado por re-lecturas desde Latinoamérica de ciertas tesis de la filosofía eurocéntrica que sirvieron para legitimar la conquista, la degradación ontológica del americano (indígena y, luego, mestizo), el colonialismo, la explotación, la exclusión: re-lecturas, por ejemplo, de la tesis parmenídea del “ser o no-ser”, de la “esclavitud natural” (Aristóteles), de la “hegemonía de la fe sobre la razón” (metafísica y teología medievales), del “pienso, luego existo” (Descartes), de la “historia universal como desarrollo de la libertad” (Hegel), etc. Tales filosofías funcionaban en América como ideologías que ocultaban las miserias de la conquista y colonización en nombre de una misión civilizadora y cristianizadora de los pueblos bárbaros e infieles. ¿Cuánto de esta ideología está vigente hoy que somos vistos como subdesarrollados, inconsistentes, ingobernables, poco dados a la democracia?*

Cabe preguntar, entonces: ¿con qué prácticas filosóficas podríamos superar estas ideologías y dejar de repetirlas en las academias, en los foros culturales, en las convicciones con las que vivimos cada día? Respuesta: con prácticas o ejercicios espirituales y filosóficos como los siguientes: +) situarnos en la dura realidad de nuestra historia, sin ocultamientos ni embellecimientos ni justificaciones ni concesiones teóricas, y llegar con el pensamiento hasta sus determinaciones últimas; +) “invertir” la visión hegeliana y romántica de la historia y demostrar que esta avanzó de Occidente a Oriente y no al revés (Dussel); +) distinguir claramente entre los avances civilizatorios que Europa promovió en la modernidad y las irracionalidades que cometió en ese mismo periodo en sus procesos de expansión colonial en América, África, y el Sur Global; +) identificar y criticar (desconstruir) las diferentes y

múltiples formas de ideologización de la filosofía occidental presentes en las universidades o en diferentes nichos culturales y sociales...

*d) un cuarto escalón en los ejercicios espirituales sería el de extraer de los niveles anteriores nuevas prácticas filosóficas, que partan de nuestras necesidades, por ejemplo:* prácticas de descolonización epistémica que permitan superar la tutela de la filosofía europeo-norteamericana en el pensamiento latinoamericano; prácticas para superar la minoría de edad en el pensamiento, pensar por nosotros mismos (*sapere aude*) y descifrar las determinaciones sociales, económicas, políticas y culturales que configuran la actual colonialidad en el pensar, en el actuar, en el vivir, en el ser, en el relacionarnos con los otros; prácticas “terapéuticas” contra las herencias patológicas de la modernidad expansionista, colonialista, individualista, genocida...; prácticas de superación de los dualismos reduccionistas (cuerpo-alma: Escolástica; pensamiento-extensión: Descartes; espíritu-naturaleza: Hegel; sujeto-objeto: modernidad; civilización-barbarie: Ilustración, etc.) que han sido y son utilizados como mecanismos de poder; prácticas de crítica radical a la diseminación cultural de la metafísica, del idealismo, del espiritualismo, del trascendentalismo, del odio a lo mundano, a lo corporal, a lo temporal, a lo contingente, a la materia que anida en todo lo que existe; prácticas de re-conocimiento y re-valorización de nosotros mismos y de nuestros procesos de historicidad, de descolonización, liberación y subjetivación como nuevos fundamentos de nuestro pensar y existir; prácticas para lograr que esta lucha por la re-humanización y la vida digna constituya el “lugar” desde donde enunciamos (*locus ennuntiationis*) nuestros discursos...

## **El ejemplo de las antiguas escuelas de filosofía**

En las escuelas helenísticas, la clásica definición de *philo-sophía* como “búsqueda de la sabiduría” tuvo como primer horizonte el amor, la belleza, la vida y, luego, el discurso filosófico. La “sabiduría” era entendida como una opción existencial, como un modo de vida entre cuyas exigencias estaba desde luego la de desarrollar su correspondiente formulación conceptual, pero sobre todo la de aspirar por medio de la palabra a un estado de tranquilidad del alma. Antes de decantarse como mera teoría, la filosofía fue entendida como una:

Terapéutica de las preocupaciones, de las angustias y de la desgracia humana, desgracia provocada por las convenciones y las obligaciones sociales, según los cínicos; por la búsqueda de falsos placeres, de acuerdo con los epicúreos; por la persecución del placer y del interés egoísta, según los estoicos, y por las falsas opiniones, de acuerdo con los escépticos (Hadot, 1998, p. 117).

Las filosofías helenísticas partían de la experiencia común de que los seres humanos viven inmersos en la desgracia, el sufrimiento, la angustia: males que no estaban propiamente en las cosas sino en los juicios de valor que los hombres hacían de ellas. La filosofía pretendía entonces ayudar a los hombres a cambiar sus juicios de valor, para ello debían hacer una elección de vida que les posibilitara cambiar su modo de ser, de pensar y de estar en el mundo. A este proceso, siempre inacabado, siempre en camino hacia la paz interior, la felicidad, la perfección, la Razón universal, la inmersión en el Todo, llamaron *philosophia*, amor a la sabiduría (Hadot, 1998, p. 117). La filosofía era, por tanto, en sí misma, un ejercicio espiritual común a todas las escuelas.

Pero las escuelas helenístico-romanas tenían también prácticas espirituales específicas. Así, por ejemplo, los **epicúreos** apelaban a la meditación, a tomar conciencia con intensidad de los dogmas fundamentales de la escuela (el “tetrafármaco” o “cuádruple remedio”, por ejemplo, para curar los males del alma de su tiempo: *Los dioses no son de temer, la muerte no es temible, el bien es fácil de adquirir, el mal es fácil de soportar*); a la disciplina de los deseos (distinguían entre deseos naturales y necesarios, deseos naturales pero no necesarios, deseos ni naturales ni necesarios); a la lectura y aprendizaje de los escritos de Epicuro y otros autores de la Escuela; a la vida en común, la amistad, la confesión y corrección fraternal; al diálogo basado en el valor terapéutico de la palabra; al descanso y la serenidad; a la meditación sobre la muerte; a la profunda gratitud hacia la naturaleza y la vida que nos brindan los placeres fundamentales, consistentes en evitar el dolor del cuerpo y la perturbación del alma... (Hadot, 1998, pp. 138-141).

Los **estoicos** por su parte apelaban al dominio de la lógica y del discurso interior; a atenerse a la realidad tal cual es; a reconocerse como parte del Todo, elevarse a la conciencia cósmica y sumergirse en la totalidad del cosmos; a ver todas las cosas en la perspectiva de la Ra-

zón universal que permitía ver las cosas humanas desde arriba; a ver y entenderlo todo en un proceso de constante metamorfosis; a imaginar por adelantado las dificultades, los reveses de la suerte, los sufrimientos y la muerte; a tomar conciencia del infinito valor de cada instante; a desarrollar una atención (*prosoche*) siempre renovada de sí mismo y del momento presente; a la práctica diaria de la filosofía que permite una conciencia perfecta no solo de lo que se hace, sino de lo que se piensa (lógica vivenciada) y de lo que se es, es decir, de su lugar en el cosmos (física vivenciada); a asumir la conciencia de sí mismo ante todo como una conciencia moral que practica en todo instante una purificación y una rectificación de la intención, velando a cada momento el no admitir ningún motivo de acción que no sea la voluntad de hacer el bien; a comprender que la Razón universal interviene en la naturaleza (la física), en la comunidad humana (la ética) y en el pensamiento individual (la lógica); a vivir filosóficamente ejercitándose cada día en la búsqueda de aquella sabiduría... (Hadot, 1998, pp. 151-155). De esta matriz de ejercicios espirituales se derivaban otros ejercicios cotidianos, verdaderas normas de vida como las señaladas por las *Cartas* de Séneca, el *Manual* de Epicteto, o las *Meditaciones* de Marco Aurelio.

Los cínicos hicieron de su modo de vida y de su filosofía un ejercicio (*askesis*) permanente, pues rechazaban los modos de vida convencionales, la limpieza, la compostura, la cortesía, despreciaban el dinero, no dudaban en mendigar, elegían la libertad, la total independencia (*autarkeia*) con respecto a las necesidades inútiles, rechazaban el lujo y la vanidad... El modo de vida cínico era un “texto” que todo el mundo entendía, de allí que sus prácticas no eran propiamente argumentaciones lógicas sino una verdadera ascesis, ataraxia (ausencia de perturbación), autarquía (independencia), esfuerzo, adaptación a las circunstancias, imposibilidad, simplicidad, ausencia de vanidad (*atuphia*), falta de pudor. La ruptura del cínico con su mundo es radical, considera que el estado de naturaleza (*physis*), tal cual se puede reconocer en el comportamiento del animal o del niño, es superior a las convenciones de la civilización (*nomos*). Su vida y su filosofía son totalmente ejercicio (*askesis*) y esfuerzo que se basa en un entrenamiento casi atlético, pero razonado, para soportar el hambre, la sed, las intemperies, a fin de adquirir la libertad, la independencia, la fuerza interior, la ausencia de preocupaciones, la tranquilidad de un alma que será capaz de adaptarse a todas las cir-

cunstancias. El modo de vida cínico se opone no solo al de los no-filósofos, sino también al de los demás filósofos. Se consideran investidos de una misión: la de hacer reflexionar a los hombres, de denunciar, con sus mordaces ataques y con su modo de vida los vicios y los errores. Su cuidado de sí mismo es, inseparablemente, un cuidado de los demás (Hadot, 1998, pp. 124-125).

Los **escépticos** desarrollaron una filosofía que, como en el caso de Sócrates o de los cínicos, era una filosofía vivida, un ejercicio de transformación del modo de vida. El discurso escéptico contemplaba una serie de argumentos para la suspensión del juicio y era tan radical que llegaba de hecho a la auto-supresión de su propio discurso para quedarse únicamente con su nuda vida, una vida, sin embargo, llena de un significado que todo el mundo comprendía, una vida que se definía por una paz del alma que les acompañaba “como la sombra al cuerpo”. El discurso filosófico conducía a la *epoché*, es decir, a la suspensión de la adhesión a los discursos filosóficos dogmáticos (de estoicos y epicúreos), incluso al propio discurso escéptico, que, como un purgante, se vacía con los humores cuya evacuación ha provocado. ¿Qué queda después de la eliminación del discurso filosófico por el discurso filosófico? Un modo de vida que ya no es filosófico; es decir la vida simple, la de todos los días, la vida que llevan todos los hombres, todos los profanos, la vida que utiliza sus recursos naturales, sus sentidos y su inteligencia, acomodándose a las costumbres, a las leyes, a las instituciones de su país, siguiendo las disposiciones y tendencias naturales: comer cuando se tiene hambre, beber cuando se tiene sed... Persuadidos de que es imposible saber si tal cosa o tal acontecimiento es mejor que tal otra cosa o tal otro acontecimiento, los escépticos llegan a la paz del alma suspendiendo todo juicio de valor sobre las cosas, suspensión que disminuirá sus propios dolores y sufrimientos, con lo cual evitaban sumar al dolor o al revés del destino la torturante idea de que se trata de un mal. Se limitan en todo momento a describir lo que experimentan, lo que se les manifiesta, sin agregar nada con respecto a lo que son o a lo que valen las cosas; se contentan con describir la representación sensible que tienen y con enunciar el estado de su sensibilidad, sin agregarle su opinión. El modo de vida escéptico y la filosofía escéptica son en sí mismos ejercicios totales, radicales, terapéuticos, destinados a conseguir la tranquilidad del alma (Hadot, 1998, pp. 159-162 y 128).



## La dimensión moral de los ejercicios espirituales filosóficos

Unos ejercicios espirituales filosóficos destinados, no a inundar las mentes de conocimientos abstractos ni a abstraer a los estudiantes de la vida práctica, sino a formarlos, mejorarlos, transformarlos, a que se conocieran a sí mismos, cuidaran de sí mismos, se sintieran libres, autónomos, que supieran controlar sus pasiones y encontrar el equilibrio adecuado entre los conceptos de la razón y los sentimientos del corazón, que aprendieran a distinguir entre lo que depende de sí mismos y lo que no depende de sí mismos..., todo esto conlleva, no solo para los educandos sino también para los docentes y la institución que los educa, una dimensión moral, un compromiso ético. El sentido formativo asignado a los ejercicios académicos, espirituales, filosóficos, se basa por tanto en el deseo y la intencionalidad moral de buscar el bien en la educación de los niños, de los jóvenes, del ser humano en general.

Existen ciertas condiciones que deben ser identificadas por el profesor-formador para que esta intención moral se vuelva real; entre ellas:

- No desligar los ejercicios espirituales ni de la razón ni de los sentimientos, pues involucran a todas las dimensiones del ser humano.
- Buscar el equilibrio correcto que viene dado por la comprensión de la importancia de educarse en los conceptos de las ciencias y, a la vez, de aprender a controlar los sentimientos, pasiones, afectos.
- Practicar los ejercicios en la perspectiva de un cuidado que no se encierre en la individualidad de cada uno sino que se abra a los otros, a la comunidad, a la sociedad, al arte, a la belleza.
- Canalizar los ejercicios hacia prácticas que permitan descubrir los imperativos de nuestra historia y las prioridades de nuestros contextos, como por ejemplo, la necesidad de un des-encubrimiento de nosotros mismos como sujetos históricos y valiosos, de una identificación de las alienaciones vigentes y de las prácticas de des-alienación y descolonización en el ser, el pensar, el hacer, el vivir.

- Orientar las prácticas no solo a la conquista del éxito o la eficacia, sino a la intención de actuar bien, de ser coherentes, justos, solidarios.
- Entender las prácticas filosóficas como caminos morales que conducen al bienestar, la serenidad, la paz del alma, la productividad, la felicidad.
- Identificar los valores prioritarios para nuestro país, nuestra región, el Sur Global: re-descubrimiento de sí mismos/nosotros mismos, auto-conocimiento, auto-valoración, cuidado de sí/de nosotros mismos, autonomía, responsabilidad, naturalidad, simplicidad, respeto a la naturaleza, amor a la vida, compromiso con los demás.
- Convertir los ejercicios espirituales filosóficos en un *habitus*, un procedimiento cotidiano capaz de transformar el modo de ser, de pensar, de vivir coherentemente una vida examinada (Sócrates), capaz de evaluar sus logros, dificultades, tropiezos.

Foucault enfatiza el sentido ético de los ejercicios espirituales cuando los entiende como una práctica de la libertad y del cuidado de sí: “...entre los griegos —dice—, para conducirse bien, para practicar la libertad como era debido, era necesario ocuparse de sí, cuidar de sí, a la vez para conocerse... y para formarse, para superarse a sí mismo, para controlar los apetitos que podrían dominarnos”. Y añade: “...en la Antigüedad, la ética, en tanto que práctica reflexiva de la libertad, ha girado en torno a este imperativo fundamental: «cuida de ti mismo»”. Más adelante señala: “... Los griegos, en efecto, problematizaban su libertad, la libertad del individuo, para convertirla en un problema ético. Pero la ética en el sentido en que podían entenderla los griegos, el *ethos*, era la manera de ser y de conducirse. Era un cierto modo de ser del sujeto y una determinada manera de comportarse que resultaba perceptible a los demás”. Finalmente, expresa: “la libertad es directamente problematizada como *ethos*. Pero para que esta práctica de la libertad adopte la forma de un *ethos* que sea bueno, bello, honorable, estimable, memorable, y que pueda servir de ejemplo, es necesario todo un trabajo de uno sobre sí mismo”. Eso le lleva a afirmar con claridad la primacía del sujeto: “el cuidado de sí es éticamente lo primero,

en la medida en que la relación a uno mismo es ontológicamente la primera”. Esto no implica encerrarse en la individualidad sino abrirse a los otros: “me parece que el postulado de toda esta moral era que aquel que cuidaba de sí mismo como era debido se encontraba por este mismo hecho en posición de conducirse como es debido en relación a los otros y para los otros” (Foucault, 1994, 112 y ss.).

## **El modo de vida filosófico**

El modo de vida filosófico no consiste, por tanto, en organizar la vida de acuerdo con alguna teoría filosófica, consiste en elegir un determinado modo de vida y extraer de ese modo de vida los conceptos que la formularán teóricamente. Modo de vida y discurso filosófico son inconmensurables e inseparables, esto significa que el discurso filosófico no se lo debe entender como separado de la vida, sino que constituye parte del modo de vida elegido, pues la elección de un determinado modo de vida determina su discurso.

La consecuencia de esta manera de entender el modo de vida filosófico es que los discursos filosóficos no existen en sí mismos ni por sí mismos (como se los encuentra en las historias de la filosofía) y que su tratamiento como mera o pura teoría, basada en una supuesta distinción entre práctica y teoría, es una ideología o una patología que requiere de terapia filosófica, es decir de una reintegración del discurso a la vida de los filósofos que propusieron sus teorías sobre el conocimiento, el mundo, la vida, la sociedad, la felicidad, la muerte, etc. Quienes separan el modo de vida del discurso filosófico correspondiente suelen basarse en el concepto de “vida teórica” de Aristóteles, quien consideraba la vida especulativa como la forma más alta de vivir (accesible, por supuesto a la aristocracia griega que tenía todas sus necesidades materiales satisfechas por los esclavos y las mujeres), pero aquellos que así piensan olvidan que tal concepto si bien determina un ámbito especulativo para la filosofía, este no tiene razón de ser en sí mismo sino en tanto “modo de vida” (Hadot, 1998, pp. 14-15).

Una segunda consecuencia es que la articulación de modo de vida y discurso filosófico resulta ideal para cultivarla de manera grupal en el aula de clase, donde el ejercicio pedagógico puede/debe consistir en que el grupo se ejercite en la elección de un modo de vida coherente

con las necesidades y determinaciones de nuestros contextos, extraiga los conceptos que formularían ese modo de vida, explore los compromisos que ese modo de vida elegido determina para el grupo y, asuma tales compromisos —como ejercicio espiritual filosófico— ante sí mismo, ante la institución, ante la sociedad, ante el mundo.

El modo de vida filosófico consiste, en suma, en una búsqueda de la sabiduría y esta, a su vez, en la elección de un modo de vida que une, a la filosofía como un ejercicio racional, el control de las pasiones, una concentración en el valor infinito del presente, una apertura a los otros, una perspectiva cósmica que lo saque de la perspectiva individualista y lo sitúe en la perspectiva del universo todo. Una vida filosófica establece de esta manera dos tipos de relaciones con el mundo: la que permite conocerlo a través del conocimiento científico y matemático, y la que permite comprenderlo y experimentarlo como el escenario de la propia existencia. La primera relación se sitúa en el terreno de las ciencias que se estudian en los planes educativos de escuelas, colegios y universidades; la segunda, en el plano de la vida vivida, de la relación con la naturaleza, y de la experiencia cósmica. La primera viene dada con el aprendizaje de las ciencias; la segunda, por medio de “ejercicios espirituales filosóficos” que configuran el mejoramiento o transformación de la vida vivida (Hadot, 2006, pp. 242, 247).

## **Las prácticas filosóficas en América Latina**

Preocuparse por el sentido formativo de los educandos y de los latinoamericanos en general y trabajar por su transformación personal y social significa, entre otras cosas, de-construir las epistemes y sistemas categoriales que han justificado el sometimiento, la obnubilación de las mentes, la desorientación en el pensar, el alejamiento de los verdaderos fundamentos de la existencia y la vida... Se trata de enfrentar este peso estructural que lo sentimos en nuestros modos de ser, de pensar y de orientarnos en el plano de las convicciones, de la relación con uno mismo y con los otros, de los valores con los que vivimos cada día. Si la “filosofía práctica” y las “prácticas filosóficas” tienen algún sentido en América Latina, es el de esclarecer las mil y una formas que los sistemas hegemónicos utilizan para imponer a los subalternos formas de pensar, al punto de lograr que ignoren o no vean ni analicen su

propia condición material y espiritual. Una “filosofía práctica”, que sea una filosofía ética, de compromiso y acción, debe enfocarse (además de las actividades de asesoramiento o consultoría, de facilitación en grupos o de difusión en los *mass media*) en la de-construcción de los usos ideológicos de discursos filosóficos y teológicos que encubrieron y aún hoy encubren la dependencia. Al promover la re-humanización de los deshumanizados, esas “prácticas” se vuelven intrínsecamente “filosóficas” e intrínsecamente “políticas”.

Puede ocurrir que la “filosofía práctica” y la “prácticas filosóficas” trabajen todavía con conceptos de la filosofía eurocéntrica vinculados al ser, pensar, creer, esperar y ser hombres (Kant); frente a ellos los “ejercicios espirituales filosóficos” requieren desempeñarse como “prácticas” de re-lectura, de-construcción, des-alienación, des-ideologización, des-colonización epistémica, subjetivación, autoconciencia, autocuidado..., dirigidas a “sanar” las patologías modernas interiorizadas en los modos latinoamericanos de pensar y de vivir.

Las “prácticas filosóficas” son en esencia esclarecimientos de conciencia y reorientaciones de actitudes existenciales equívocas hacia actitudes coherentes con nuestros deseos de modos de vida autónomos. En esa línea, las prácticas filosóficas están dirigidas a generar actitudes existenciales de re-posicionamiento en el mundo frente a las actitudes existenciales impuestas por los sistemas de dominio: enfoque que nos permite retomar el sentido originario de la filosofía como amor, tendencia a, búsqueda permanente de la sabiduría.

## Conclusión

Es hora de volver a preguntar: ¿qué sentido tiene apelar a los ejercicios espirituales, mentales, filosóficos, morales, del alma, en esta época de la inteligencia artificial que, según las previsiones, suplantará a la conciencia humana e invadirá el mundo de lo racional, lo trascendente y hasta de lo divino?

Una forma más radical de preguntar sería: ¿además de los procesos intelectuales, también los procesos emocionales, sentimentales, afectivos [[no solo el mundo del “conócete a ti mismo” propio de la “razón pensante”, sino el del “cuidado de sí” propio del “corazón” (Pascal) o de la “razón sentiente” (Zubiri)]] que requieren de un cuidado específico de

las pasiones, los deseos, las inclinaciones hacia formas específicas de ser y estar en el mundo, todo este mundo que nos hace “humanos” además de “racionales”, todo ese mundo de lo simbólico, de lo valorativo, de lo cultural, podrá ser tratado, educado de forma puramente matemática y mecánica con la tecnología de la inteligencia artificial?

El dilema ya se planteó en la filosofía griega que se vio forzada a distinguir entre una “filosofía como mero discurso” y una “filosofía como modo de vida”. La primera desarrollaba su visión del mundo a base de conceptos abstractos que debían encontrar su coherencia y validez en la lógica, en la epistemología, en los métodos y reglas del conocimiento; la segunda desarrollaba una visión del mundo que integraba lo racional en un arte de vivir, de cuidar de sí mismos y de abrirse de ese modo a los otros, a lo comunitario, lo social y lo político. A raíz del apareamiento del cristianismo y el surgimiento de las universidades, el camino de la filosofía abstracta, puramente conceptual, se impuso como condición privilegiada del filosofar. Este predominio opacó el camino de la “filosofía como modo de vida”, la cual fue absorbida por la filosofía teórica, en unos casos, o meramente suplantada por el desarrollo de las ciencias y las tecnologías, en otros casos; aunque —como lo ha señalado Hadot— siempre ha re-aparecido a lo largo del tiempo.

Por lo que se sabe hasta el día de hoy, la inteligencia artificial no es capaz —y no se ve que algún día lo sea— de replicar mediante fórmulas matemáticas el campo de lo emocional, sentimental, ese mundo de lo pasional, de lo bello, de lo noble, de lo grandioso y lo sublime que no depende de algoritmos sino de determinaciones culturales y costumbres distintas en los distintos contextos antropológicos e históricos. Ese mundo es el que requiere de una atención especial y un cuidado formativo de los educandos y de los seres humanos en general. Y, por lo que se sabe también hasta el día de hoy, los mejores recursos para atender a la formación del mundo de los sentimientos —tan imprescindible como el mundo de los conceptos— están dados por la filosofía y —sobre todo— por la “filosofía como modo de vida” y por los “ejercicios espirituales filosóficos” como prácticas de una pedagogía integral, autónoma, libre, solidaria, basada en la elección de un modo de vida orientado al bien y la justicia.

## Referencias bibliográficas

- Epicteto. (1993). *Disertaciones por Arriano*. Editorial Gredos.
- Epicteto-Pierre Hadot (2015). *Manual para la vida feliz*. Errata Naturae Editores.
- Marco Aurelio. (1983). *Meditaciones*. Editorial Gredos.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. 1994. *La hermenéutica el sujeto*, Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, ps. 112 y ss
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Obras esenciales, Vol. III. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2001). *Historia de la sexualidad. 1-La voluntad de saber, 2-El uso de los placeres, 3-La inquietud de sí*. México: Siglo XXI Editores, (particularmente vols. 2 y 3).
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto. Curso del College de France (1982)*. Madrid: Akal.
- Hadot, P. (1995). *Philosophy as a Way of Life. Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*. Blackwell Publishers Ltd.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* FCE.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Ediciones Siruela.
- Hadot, P. (2009). *La filosofía como modo de vida. Diálogos con Jeanne Carlier y Arnold I. Davidson*. Alpha Decay.
- Nehamas, A. (2005). *El arte de vivir. Reflexiones socráticas de Platón a Foucault*. Pretextos.
- Nussbaum, M. (2003). *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística*. Paidós.
- Reale, G. (2000). *La sabiduría antigua. Terapia para los males del hombre de hoy*. Herder.
- San Ignacio de Loyola. (1996). *Ejercicios espirituales*. Ediciones San Pablo.
- Séneca, L. A. (1986). *Epístolas morales a Lucilio*. Editorial Gredos.
- Voelke, A.-J. (1993). *La philosophie comme thérapie de l'ame*. Editions Saint-Paul. Prefacio de P. Hadot.





CAPÍTULO IX

# **Aportes de la teoría conexionista para el proceso de enseñanza-aprendizaje**

---

Jessica Lourdes Villamar Muñoz  
Carrera Educación Intercultural Bilingüe  
Grupo GIFE, Universidad Politécnica Salesiana  
jvillamar@ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0003-2326-0051>

José Alcides Baldeón Rosero  
Grupo GIFE, Universidad Politécnica Salesiana  
jose.salesianas@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-1282-9644>

## **Introducción**

Este trabajo analiza los modelos y sistemas cognitivos que toman como referencia la dinámica, estructura y organización del sistema nervioso; abordando las teorías cognitivas que permiten una comprensión del funcionamiento del cerebro. Los modelos conexionistas, conocidos como modelos neurales, están constituidos por unidades e interconexiones. Los núcleos de conexión pueden estar activados por nexos excitatorios o inhibitorios, según determine el entrenamiento de la red. El conexionismo como parte de las ciencias cognitivas busca una mayor cercanía con la organización del cerebro y encuentra en su estructura sináptica la clave para simular la inteligencia humana con-

siderando la elaboración de redes de conexiones que realizan el trabajo en los procesos cognitivos, a la vez dan lugar al desarrollo de representaciones, potenciando el aprendizaje.

Este trabajo parte de la rigurosa revisión documental de carácter bibliográfico y de enfoque cualitativo; aborda las teorías conexionistas, así como los aportes de las neuroeducación y las contribuciones que estas realizan al proceso educativo, las que requieren ser revisados por los profesionales de la educación y que permitirán reconocer sus fundamentos y aportaciones para esbozar nuevos desafíos y estilos de entornos educativos que susciten una cultura investigativa e innovadora para articular el conocimiento científico, los conocimientos populares, las experiencias y las necesidades del contexto desarrollando ciudadanos comprometidos y gestores de una nueva sociedad.

En el contexto actual es de suma importancia profundizar todas aquellas teorías y experiencias que contribuyen a generar las distintas interconexiones para fortalecer el aprendizaje. En el presente escenario los profesionales de la educación deben constituirse en el vínculo que viabiliza la interconexión del conocimiento con los distintos contextos, espacios y propuestas educativas para fortalecer en el educando la activación de experiencias que posibiliten el desarrollo y el compromiso. Así, el conexionismo, acercándose a la estructura y a la organización del cerebro, brinda aportes de vital interés para el área educativa, ya que al profundizar en la estructura sináptica permite ahondar en las combinaciones necesarias para impulsar redes de conexiones que crean patrones de activación, que dan lugar al desarrollo de representaciones, potenciando el aprendizaje.

El establecer las distintas conexiones entre lo que se vive, se ve, se escucha y se aprende, permitirán al estudiante desarrollar capacidades para la vida, concienciando y relacionando con extrema lucidez la teoría, la práctica y las necesidades inmediatas de la localidad a través de un aprendizaje y pensamiento crítico.

El objetivo principal es profundizar en las teorías cognitivas que ofrecen una comprensión del funcionamiento cerebral, utilizando los modelos conexionistas (o modelos neurales) que simulan la inteligencia humana mediante redes de conexiones entre unidades simples. La idea que defiende el documento se centra en la importancia y relevancia de los modelos conexionistas para mejorar el proceso de enseñan-

za-aprendizaje. Se sostiene que entender el cómo funciona el cerebro y cómo se estructuran las conexiones neuronales puede ofrecer estrategias educativas más eficaces, alineadas con el funcionamiento natural del sistema cognitivo humano; lo que implica aplicar enfoques pedagógicos que reflejen los principios del conexionismo, promoviendo un aprendizaje más adaptativo y personalizado, basado en la comprensión de los procesos mentales y el desarrollo cognitivo.

Metodológicamente, este trabajo se fundamenta en una rigurosa revisión documental y bibliográfica desde un marco cualitativo. Se examina críticamente las teorías conexionistas, las contribuciones de la neuroeducación y sus implicaciones para las prácticas educativas. Así mismo, se incorpora un enfoque interdisciplinario, entrelazando conocimientos científicos y populares con experiencias y necesidades locales para fomentar una cultura de innovación e investigación en la educación.

Este trabajo se encuentra estructurado en tres partes en la primera se hace un acercamiento al conexionismo, su origen, sus modelos, su relación con el conocimiento y su enfoque multidisciplinar donde se identifican los principales postulados y fundamentos que orientan las teorías conexionistas. En la segunda parte se hace un acercamiento a la neuroeducación como uno de los modelos conexionistas, se realiza un análisis a sus distintos componentes y su relación con la educación. La tercera parte delinea herramientas para mejorar el sentido de conexión y pertenencia en el aula.

## Acercamiento conceptual al conexionismo

El *Diccionario de Filosofía Akal* (2004), realiza un acercamiento al conexionismo; el mismo, que hace una aproximación a los diferentes modelos y sistemas cognitivos, que utilizan redes estructuradas por unidades de procedimiento simples, generalmente inspiradas en la compleja estructura del sistema nervioso. De la misma manera, Audi *et al.* (2004) expresan que existen diferentes denominaciones para tratar este tema, tales como modelización por redes neuronales y procesamiento distribuido en paralelo.

Es importante destacar, que se trata de un conjunto de teorías cognitivas, fruto de un largo proceso de investigación científica, que alcanzaron su pleno desarrollo en la década de los años 80. Este es un

fenómeno que implica una gran complejidad, ya que busca comprender desde la ciencia, la mecánica, las dinámicas del funcionamiento del cerebro. Greenwood (2011), manifiesta que el diagnóstico fue erróneo, cuando se intentó establecer un paralelismo, de la información que elabora y transmite el cerebro, con la idea del procesamiento que llevan a cabo los procesos computacionales o cibernéticos. Ya que el cerebro humano es una estructura biológica compleja, adaptativa, que funciona de manera no lineal y está influenciada por un sin número de factores internos y externos. En cambio, las computadoras, operan a través de algoritmos predefinidos y secuencias lógicas precisas. El cerebro utiliza una red neuronal orgánica que puede cambiar y adaptarse con el tiempo, a través de procesos como la plasticidad sináptica.

Así mismo, se debe considerar que el procesamiento de la información en el cerebro no se circunscribe tan solo de entradas y salidas de datos, ese proceso involucra una interpretación contextual profunda, la integración emocional y la experiencia subjetiva, aspectos que los sistemas computacionales tradicionales no pueden replicar. Es de tener en cuenta que los ordenadores procesan información de manera sintáctica, sin comprender el significado o la relevancia contextual de los datos, mientras que el cerebro humano realiza un proceso semántico, confiriendo a la información de significado y contexto.

En este sentido, la teoría conexionista, propone serios desafíos a la neurociencia y la psicología cognitiva, puesto que intenta comprender empíricamente las dinámicas del funcionamiento cerebral. Sin lugar a dudas, las ciencias médicas, se enfrentan a un reto colosal y significativo, al intentar decodificar funciones de alta complejidad biológica, para desentrañar las dinámicas de la evolución humana. Greenwood (2011) —expresa que el cerebro humano— posee un mecanismo cuyo nivel de complejidad no tiene comparación hasta la actualidad y el relacionar o comparar a este con las redes de funcionamiento informático, es caer en reduccionismos, ya que el sistema cibernético es una creación de la mente humana.

La compleja relación e interacción neuronal, es el resultado de un conjunto de estímulos, que surgen del contacto con el entorno natural. En la medida en que los órganos sensoriales captan señales del entorno, automáticamente surge una interacción fisiológica-neuronal (conexionismo), que emite estímulos neuronales, de inmediato, se

elaboran códigos de respuestas frente a dichos estímulos sensoriales. Un determinado estímulo, tiene la capacidad de generar un conjunto asociaciones y relaciones neuronales, que desemboca en un cúmulo de reacciones. La función de la psicología cognitiva, consiste en decodificar, las señales neuronales y comprender los estímulos (dotar de valor intrínseco), generando secuencias de aprendizaje funcional, que ayudan a racionalizar los procesos, dotando de la correspondiente carga simbólica a los diferentes elementos que entran en juego en los procesos cognitivos. En el sistema conexionista, cada una de las unidades se conecta a otras, generando estímulos y transmitiendo señales excitatorias e inhibitorias (Greenwood, 2011).

De lo mencionado anteriormente, se puede inferir que el conexionismo, es una corriente que pertenece a la ciencia cognitiva, en la que la mente (ligada a la inteligencia), debe ser explicada, a través de modelos de las redes neuronales, que conforman la arquitectura y el funcionamiento del cerebro (Gutiérrez, 2018). Según Greenwood (2011) el desarrollo de la teoría conexionista transformó de manera significativa el quehacer de la psicología cognitiva y a la vez, marcó el punto final de las teorías computacionales tradicionales y la especulación que estas realizan sobre los diferentes procesos de cognición. Con esto, se da por hecho que las teorías conexionistas, no necesitan la representación cognitiva de una serie de patrones culturales y que los procesos de aprendizaje, surgen como resultado de los cambios efectuados, en los pesos de las conexiones de una determinada red neuronal. Las formas de conocimiento surgen de manera libre y espontánea. Los procesos de conocimiento, deben ser delimitados, enmarcados y ajustados a patrones culturales, puesto que las formas de ser y hacer las cosas, corresponden a una serie de criterios éticos y morales, necesarios para una saludable y sana convivencia (Baldeón y Villamar, 2021).

Es importante recalcar que las teorías conexionistas, no niegan la importancia que tienen los diferentes patrones sociales y culturales en los procesos de construcción cognitiva, simplemente matizan, que los procesos de cognición tienen lugar de forma libre y al margen de las estructuras arquetípicas que determinan la forma de ser y actuar de los seres dentro de la sociedad. El conexionismo se presenta como un sistema de desarrollo o transformación creativo, que está vinculado a las teorías cognitivas tradicionales, por lo tanto, el conexionismo, debe

estar integrado dentro del desarrollo de dichas teorías, tal como lo afirman Mc Clelland *et al.* (1986).

Los modelos PDP<sup>1</sup> desarrollan su perspectiva fisiológica e inspiración neuronal, los PDP, atraen por razones psicológicas y computacionales, ya que ofrecen explicaciones mecanicistas computacionalmente suficientes y psicológicamente precisas de los fenómenos de la cognición humana, que no han podido explicarse mediante los formalismos computacionales tradicionales y han alterado radicalmente la forma en que se piensa sobre el curso temporal del procesamiento, la naturaleza de la representación y los mecanismos de aprendizaje (Greenwood, 2011).

La actividad del investigador debe centrarse en buscar los mecanismos que integren diversas formas de conocimiento con las respuestas a los estímulos. Más allá de elaborar una retórica dualista mente-cuerpo, se busca entender la dinámica causal que unifica cada uno de los patrones en una acción y reacción, coherente, reconociendo que la mente y el cuerpo forman un todo biológicamente constituido. La parte formal y material, es estudiada desde una perspectiva computacional, tomando como punto de referencia, los complejos procesos de interrelacionar neuronal y aplicando a los complejos sistemas que desarrollan los procesos relacionados a la elaboración y transformación de información mediante diferentes tipos de canales.

## Origen del conexionismo

En lo relacionado a este apartado, se sigue lo que Hothersall (1997), en el texto de *Historia de la psicología* propone manifiesta acerca de Edward Lee Thorndike quien sostiene que al iniciar sus estudios doctorales en la Universidad Columbia en New York, le plantea a James Cattell<sup>2</sup> estudiar las asociaciones, ya que este insistía que los es-

---

1 Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua PDP, Procesamiento distribuido en paralelo (PDP) El Procesamiento distribuido en paralelo (también conocido con las siglas PDP) es una nueva teoría sobre el aprendizaje que propone una explicación al fenómeno de la adquisición de conocimiento basada en los procesos neuronales que tienen lugar en el cerebro.

2 Considerado uno de los psicólogos más influyentes del siglo XIX e inicios del XX y que instituyó a la Psicología como una ciencia fidedigna.

tudiantes a su cargo, desarrollaran sus propios planes de tesis. Debido a esta exigencia, Thorndike amplía los experimentos que realizaba con pollos hacia otras especies. Dichos experimentos consistían en la utilización de cajas, en la que los animales, aprendieran a escapar y obtener comida mediante una respuesta específica; es decir, el animal tenía que ejecutar un mecanismo para poder encontrar la salida de dicha caja (Ruiz *et al.*, 2009). Haciendo referencia a sus experimentos con gatos, a los que los ponía en cajas. Cuando los gatos eran puestos por primera vez en dichas cajas, propinaban una serie de golpes al azar a lo que este autor llamó conducta por ensayo; posteriormente, por accidente la respuesta correcta acontecía y el gato escapaba y alcanzaba la comida; así, mediante el entrenamiento, la cantidad de conducta por ensayo y error disminuía en tal proporción que los gatos escapaban de las cajas rápida y fácilmente (Hothersall, 1997).

El estudio experimental que realizó Thorndike, sirvió principalmente para observar y cuantificar los procesos de aprendizaje, sujeto a las leyes de prueba/error que realizan los animales. Los resultados fueron concluyentes, según el autor en las especies animales observadas, no hay procesos lógicos de estructuración de razonamiento, por lo tanto, el aprendizaje está supeditado a los estímulos mecánicos que realizan (en el caso de los gatos, la comida que está fuera de la caja (Anguera, 2009). Los procesos de relación que entran en juego en el diseño arquitectónico del pensamiento, son sumamente complejos, incluso superior a los complejos sistemas computacionales, de transmisión de información, que existen en la actualidad y pese a su alta tecnificación, no existe nada semejante a la mente humana, el ser humano es superior a la máquina, que es capaz de construir cosas y dar sentido a su creación.

El conexionismo, se fundamenta en que su modelo consta de una red masiva de unidades elementales (neuronas), que se encarga de transmitir, grandes cantidades de información simbólica, cuya finalidad es promover una reacción en cadena en el cerebro. El sistema computacional, demanda la instalación de una serie de comandos, que tienen como función decodificar los signos y procesar la información, por lo tanto, el propósito que tiene es mecánico en su totalidad, la presencia de estímulos es inexistente, una máquina, no da sentido a su accionar, aunque el trabajo es altamente preciso. En este sentido, se pueden diferenciar tres formas de reaccionar y procesar y decodificar

la información, la primera, reacción ante un estímulo (en el caso de los animales), la segunda es la que racionaliza el estímulo y crear procesos complejos de cognición (el cerebro humano) y la tercera es la que no responde a ningún estímulo y su función es íntegramente mecánica (sistema computacional).

Thorndike planteaba que el aprendizaje observado estaba regido por la ley del efecto. En su experimento de la caja problema generaba una situación estímulo, en la que un gato hambriento realizaba una serie de respuestas, que, en su mayoría, eran conseguidas por sus intentos de escapar de la caja y obtener la comida. Thorndike expresó que se forjaba una asociación o conexión entre esas respuestas dependiendo del mayor o menor número de dificultades; sin lugar a dudas, el cerebro de los animales reaccionaba de forma positiva frente a determinados estímulos y por otra parte anulaba los estímulos negativos. De esta manera, los estímulos que transmiten respuestas positivas generan una serie de reacciones satisfactorias, que a la vez se vincula de manera inmediata con la situación real que experimentan. Este hecho favorece, los procesos de conocimiento, siempre y cuando el estímulo provoque respuestas positivas, y a la vez actúa como mecanismo de conexión debilitada para aquellos estímulos que no provocan ningún tipo de satisfacción a corto plazo.

De sus estudios, se puede subrayar que los animales, no utilizan capacidades intelectuales para resolver problemas, ellos aprenden de manera mecánica través del método ensayo y error. Para él en el proceso de aprendizaje se puede concentrar en algunas leyes, entre las que están: la ley del entrenamiento en la que la práctica fortalece las distintas conexiones, y el adormecimiento o desuso las disminuye (Hothersall, 1997).

Por otro lado, se encuentra la ley de la facilitación, la misma que explica los efectos del estímulo, ya que la buena predisposición del sujeto, facilita la adquisición de la respuesta, mediante la información que es transmitida a través de un impulso nervioso (placentero), la red neuronal reacciona positivamente ante los estímulos placenteros, así como también, genera mecanismos de evasión, frente a los estímulos negativos, es decir, se aprende más de los estímulos gratificantes que de los negativos. Una buena actitud, es condición necesaria para generar respuestas inmediatas. Los estímulos positivos, se convierten en



acciones reiterativas o hábitos, garantizando la praxis sistemática, que genera satisfacción. Los análisis de la investigación de Thorndike son concluyentes, ya que detallan la importancia del ensayo, que está sujeto a dos leyes fundamentales: la prueba y el error. Destaca que si la respuesta provoca estímulos positivos o genera satisfacción la conexión se hace más fuerte, por lo tanto, conduce y garantiza el aprendizaje; si ocurre lo contrario, si hay refuerzos negativos, la conexión relacionada al estímulo, la respuesta se debilita de manera significativa y termina por desaparecer.

Para el autor del conexionismo (Thorndike), el aprendizaje, forma parte de un proceso, que se ajusta las dinámicas de ensayo y error gradual. Los cambios en los procesos son progresivos y continuos, tienen lugar, en la medida en que avanza la experiencia, es decir, los ensayos van desapareciendo de manera gradual, siempre y cuando las muestras en el progreso asociativo que se dan en los sujetos, arrojen resultados en los que los procesos de aprendizaje sean evidentes. Es así que Thorndike, llegó a plantear que la inteligencia, forma parte de una basta y compleja combinación de todas las habilidades específicas desarrolladas mediante el sistema de aprendizaje. Estos datos contribuyeron de forma significativa en el campo de la estadística y pruebas mentales, construyendo de forma gradual las pruebas necesarias de la inteligencia multifactoriales (Universidad Autónoma de Madrid, 2016).

## Modelos conexionistas

El conexionismo desarrolla modelos del funcionamiento de la mente fundados en el funcionamiento del cerebro, reproduciendo las redes neuronales con sus redes conexionistas. Sin embargo, existen variantes del conexionismo que no buscan mantener un isomorfismo estricto entre cerebro y mente. Estas versiones utilizan las redes conexionistas como modelos explicativos del comportamiento, de manera similar a la comparación del computador. No todas las formas de conexionismo se enfocan igualmente en el cerebro, ya que algunas adoptan un enfoque más psicológico, mientras que otras se inclinan más hacia lo neurológico. El cerebrocentrismo es una tendencia que busca en el cerebro la clave explicativa de la naturaleza humana, desde esta

perspectiva, el cerebro contiene el secreto de todo el comportamiento (Lafuente *et al.*, 2017).

Brocano (2013) realiza un acercamiento a los modelos conexionistas y enfatiza que estos buscan una mayor cercanía con la estructura del cerebro. Los modelos neurales o conocidos como modelos conexionistas, encuentran en la estructura sináptica del cerebro la clave para simular la inteligencia humana; tratan de imitar la actividad inteligente a partir de la elaboración de redes de conexiones entre unidades simples. El conexionismo no establece diferencias entre las representaciones y los procesos, esto quiere decir que no tiene almacenadas representaciones de ningún tipo de operaciones que demanden determinados procedimientos.

El sistema conexionista desarrolla unidades que permiten la creación de representaciones, en concreto, crea patrones de activación que realizan el trabajo en los procesos cognitivos, a la vez dan lugar al desarrollo de representaciones potenciando el aprendizaje. El conexionismo no tiene mecanismos de aprendizaje, que contengan capacidades computacionales poderosas. A este sistema se atribuyen mecanismos de modulación de las fuerzas de conexión, a tal punto que actúa como catalizador que combina y reajusta las fuerzas entre las diferentes unidades. Un modelo conexionista, puede verse como una red de redes de unidades o pautas de conexión. Un modo de comprender cómo estos sistemas pueden codificar y transformar representaciones es suponer que cada unidad representa un rasgo del mundo.

El conexionismo tiene varios modelos a través de los cuales lleva a cabo de manera adecuada muchas operaciones cognitivas que realiza el ser humano, para esto, es necesario que los modelos cuenten con varias unidades intermedias entre el *input* y el *output*. Es importante que, en el interior de la red, haya una unidad que recodifique, redescriba y caracterice toda la información que contiene de esa forma, será más fácil el uso de una determinada información, con el propósito de generar respuestas inmediatas. En los modelos conexionistas, se plasman algunos atributos que la mayoría de modelos neurales comparten y que admiten entender su impacto sobre la imagen sintáctica de la mente.

Para Broncano (2013), los componentes esenciales de los modelos conexionistas, están constituidos por unidades e interconexiones, dichas unidades tienen la particularidad de estar activadas o desacti-

vadas. Los núcleos de conexión pueden estar activados por nexos excitatorios o inhibitorios de diferente valor, los valores de conexión en dichos núcleos (excitatorio o inhibitorio), experimentan cambios a lo largo del proceso, según determine el entrenamiento de la red. Destaca también, que el valor de la activación de una unidad viene determinado en función de la fuerza global de los *inputs* positivos o negativos, que proceden de otras unidades con las que mantiene una estrecha vinculación (conexión). La influencia que ejerce una unidad (x), sobre la unidad (y), es directamente proporcional al valor de la activación de (x), ya que tienen la capacidad de generar procesos en cadena, en la que entran en juego diferentes tipos de unidades que se encuentran agrupadas en red. Todas las redes, tienen niveles de organización complejas y gozan de formas de sofisticación elevada, en las que se puede distinguir: unidades de entrada, unidades ocultas y unidades de salida

Para Gutiérrez Martínez (2005), en el conexionismo tanto el aprendizaje, como también su desarrollo, dependen del estado interno del sistema, así como también de las condiciones externas del ambiente. Sin lugar a dudas, plantea un enfoque esencialmente interaccionista, hecho que ha venido a potenciar, las posiciones constructivistas, que determinan el origen y la evolución de los procesos de conocimiento. Lo esencial del planteamiento, radica en que, sobre la base de las diferentes estructuras neuronales, los diferentes modelos conexionistas pueden tener en cuenta muchos elementos básicos, que tienen que ver con el desarrollo, y que permiten definir y poner énfasis en cualquier otra adscripción cosmológica o epistemológica. Este hecho permite reinterpretar nociones organicistas, tales como la asimilación/acomodación piagetiana, incluso plantea la multidireccionalidad y multidimensionalidad del cambio en los procesos evolutivos que saltan a la vista y que constituyen un reclamo desde las posiciones contextuales y culturales.

El conexionismo, abarca un amplio espectro, en el ámbito de estudio de las ciencias cognitivas, por lo tanto, se debe evitar caer reduccionismos epistemológicos conductistas, ya que no se trata de una simple conexión entre estímulos y respuestas que son observables y demostrables, tampoco se puede decir que es únicamente una extraña interconexión entre *inputs* y *outputs*, es algo que entraña un proceso relacional sumamente complejo, tanto en su arquitectura constructiva, como en los resultados. Las conexiones se llevan a cabo entre unida-

des neuronales que son indemostrables. Tanto el conexionismo, como el conductismo, forman parte del mismo proceso que genera conocimiento, se intuye que un modelo es complemento del otro. Es amplio y riguroso el campo de investigación sobre el conexionismo y el cognitivismo, estos modelos surgen fruto de la acción constante de muchos investigadores que centran su interés en el ámbito de la neurociencia. Los antecedentes remiten al campo de la neurofisiología del siglo pasado y reúne a personajes importantes como Jackson, Luria o Hebb. Tanto la fisiología, como la neurología establecen los pilares fundamentales sobre los cuales se construirá el sólido aparato conceptual y teórico del conexionismo; la sólida propuesta de Luria sobre la equipotencialidad en las zonas del córtex se refuerza con los aportes de Hebb, sobre la asamblea de las células. Con estos principios fundamentales, no hay nada de extraño en la nueva analogía del cerebro, como recipiente de la mente ya que constituye la extensión productiva de una manera de pensar, biológicamente orientada (Gutiérrez Martínez, 2005).

El cerebro más allá de ofrecer el soporte biológico al pensamiento, en el conexionismo adquiere características propias relacionadas con la construcción de sus propios fundamentos vinculados al aprendizaje. De ahí que el presupuesto fundamental del conexionismo es que las propiedades computacionales que emergen de las redes conexionistas son análogas a las propiedades psicológicas, que emergen de los sistemas neurológicos del cerebro humano. Este hecho genera importantes vínculos, entre la neurociencia y el componente biológico. Son numerosos los estudiosos que intentan establecer los nexos relacionales sobre el soporte fisiológico y neuronal, el interés suscita retos que conecta directamente con las competencias psicológicas. Es así, que los modelos conexionistas, entienden que el cerebro aparte de constituir el soporte biológico del pensamiento, la forma de pensar está biológicamente orientada a un fin determinado. Por lo tanto, los precedentes se basan en buscar respuestas, no solo a cómo funciona el cerebro, sino en buscar los mecanismos para descubrir, cómo se relacionan al momento de generar competencias psicológicas.

Por regla general, la conducta de un determinado modelo conexionista no depende exclusivamente de una actividad aislada de sus componentes, sino que viene determinada globalmente, como resultado emergente de la actividad en conjunto de las diferentes partes que

forman la red. Dicho de otra manera, la interacción de los diferentes elementos se combina e interactúan, de varias maneras, para elaborar resultados complejos, ya que son estos resultados complejos y cambiantes los que moldean los procesos cognitivos y su desarrollo. Existe una amplia diversidad de modelos conexionistas, todos ellos se componen a partir de elementos comunes básicos: conjunto de unidades de procesamiento elementales y de una serie de conexiones de mayor o menor intensidad entre ellas. Esta plataforma, forma complejas estructuras interconectadas o redes más o menos complejas y diversificadas en las que a modo de un sistema neuronal artificial, los diferentes nodos emiten y reciben señales excitatorias e inhibitorias.

Las diferentes unidades procesan de forma independiente la información que reciben (a modo de estímulos), la tarea que tienen consiste en identificar el momento en el cual se produce una señal, es decir el momento exacto, cuando la información recibida sobrepasa el umbral, entonces se activan a su vez para emitir una respuesta (en este caso otra señal). Las entradas y salidas para cada unidad son diferentes, muchas de ellas actúan como receptoras sensoriales, las que reciben la señal del medio; a la vez, otras funcionan internamente, emitiendo y recibiendo información de sus compañeras; también y no menos importantes, están las que operan como efectores, que envían como respuesta una señal exterior; las actividades de todas y cada una pueden combinar algunas de las funciones que se ha expuesto anteriormente. Según lo expuesto, es evidente, que el flujo de la información puede llegar a ser unidireccional o bidireccional (García y Lacasa, 1997).

García-Madruga y Lacasa (1997) sostienen que los modelos conexionistas se refieren a las representaciones como modelos de activación que se activan en momentos específicos. Los procesos cognitivos, por su parte, están relacionados con la evolución de estos patrones de activación a lo largo del tiempo. Así, el conocimiento se distribuye en múltiples unidades interconectadas, donde reside la fuerza de interconexión entre ellas. Por tanto, el aprendizaje es la consecuencia lógica de la adquisición de estas fuerzas de conexión entre las diferentes unidades, permitiendo la producción de los patrones de activación correctos en el momento más oportuno y adecuado.

Las dinámicas que tienen que ver con el procesamiento de información (interpretación), son el resultado del juego interactivo de

fuerzas (de conexión y desconexión), a la vez es lo que permite dar cuenta de la complejidad y del carácter esencialmente interactivo, que acompaña todo el proceso del desarrollo cognitivo. Los patrones de activación, están vinculados directamente a las unidades receptoras, que interpretan las señales del entorno y de la forma en la que son transformadas por las diferentes unidades internas, mediante los patrones cambiantes de conexión. Los resultados finales dependen exclusivamente de la interacción que haya entre el estado de conocimientos y las condiciones del medio externo.

Según, Hinton *et al.* (1986), las redes PDP se caracterizan por tener un carácter eminentemente constructivo, debido a su gran capacidad de generalizar de forma automática nuevas situaciones y a la vez por tener la plasticidad de ajustarse a medios cambiantes. En esta misma línea, pueden considerarse, además, como sistemas auto organizados y autorregulados, en la medida en que son capaces por sí mismos de descubrir las formas en las que se configura la información de entrada y de adaptarse a sí mismas. En este contexto, los procesos de aprendizaje se reinterpretan y ajustan, entendidos como la adquisición de nuevos patrones de conexión, y se considera el desarrollo como la evolución posterior de estos mismos patrones. De este modo, se han propuesto diversos modelos conexionistas para simular con notable éxito distintas funciones evolutivas, destacando entre ellas el desarrollo del vocabulario y la ejecución de tareas como la de la balanza o incluso la evolución de diferentes tipos de conductas relacionadas con la permanencia del objeto.

## **Conexionismo y conocimiento**

En este apartado, se destaca lo que Audi *et al.* (2004) expresan sobre los inicios del conexionismo; estos autores lo sitúan entre los años 1940 y 1965, impulsados por los científicos Frank Rosenblatt, un psicólogo pionero en el campo de la inteligencia artificial, y Oliver Selfridge, también un precursor en esta área. Es relevante señalar que, durante la década de 1970, el interés en los modelos conexionistas disminuyó debido a las limitaciones inherentes a las redes existentes en ese período. Paralelamente, la aparición de modelos computacionales de la mente, que proponían que la mente procesa símbolos al-

macenados en su memoria mediante cálculos, captó la atención de la comunidad científica y debilitó el enfoque conexionista. No obstante, en la década de 1980, los modelos conexionistas resurgieron debido al desarrollo de métodos innovadores que superaron las limitaciones previas, lo que permitió avanzar en el análisis formal de la cognición humana. Este resurgimiento también se vio impulsado por el descubrimiento de procedimientos de aprendizaje eficientes en el ámbito de la inteligencia artificial.

Las redes conexionistas abarcan diversas disciplinas como la psicología, la inteligencia artificial, la neurociencia y la física, adaptándose a los objetivos y necesidades específicos de cada área de estudio. Un sistema conexionista se compone de unidades de procesamiento que pueden tomar valores de activación y están interconectadas de manera que pueden activarse o inhibirse mutuamente. La activación de una unidad depende de *inputs* externos, la excitación o inhibición de otras unidades y su activación previa.

Los modelos conexionistas se basan en la conexión y activación que atraviesan puntos estratégicos, permitiendo la activación de redes, incluidas aquellas ocultas. Destacan por su capacidad de aprendizaje, eficacia en el reconocimiento de patrones y habilidad para generar generalizaciones a partir de datos de prueba. Pueden recuperar modelos completos a partir de información parcial, lo que los hace excelentes para modelar la memoria. Son especialmente útiles para tareas cognitivas que requieren satisfacer múltiples requisitos simultáneamente. Aunque no buscan modelar directamente el procesamiento neuronal, sugieren cómo realizar procesos cognitivos en el hardware neuronal. Además, presentan una característica notable del cerebro: cuando algunas unidades o conexiones se eliminan, o la capacidad del sistema se ve superada, su eficacia disminuye gradualmente en lugar de fallar completamente. El conexionismo como herramienta para modelar procesos cognitivos ha enfrentado desafíos, especialmente en el estudio de las complejidades del lenguaje. Algunos autores argumentan que los enunciados complejos se basan en la composición de los significados de sus elementos, aplicando este principio al pensamiento y sugiriendo la necesidad de un sistema simbólico.

## Enfoque multidisciplinar del conexionismo

Campanario (2004), subraya la dimensión multidisciplinar del conexionismo, el mismo que se sustenta en el uso de redes neuronales; insumo que permite la relación con las diversas áreas del conocimiento. El enfoque conexionista desde el horizonte de la psicología cognitiva se basa en el tratamiento de la información por medio de redes neuronales, cuyas categorías tienen compensaciones psicológicas. Desde este enfoque, la red neuronal está constituida por una serie de neuronas artificiales conectadas entre sí. Los modelos conexionistas se fundamentan en el modelo de trabajo que tienen las neuronas del cerebro humano. Hace uso de esos modelos apoyados en el paralelismo masivo, por el cual se pretende modelar procesos cognitivos humanos con distintos niveles de complejidad.

Gutiérrez (2005) indica que el conexionismo propone la comparación de la mente que reemplaza el modelo de la computadora por el modelo del cerebro, considerando el armazón de conexiones neuronales que es el sustento fundamental de su funcionamiento; el conexionismo hace referencia a un nuevo marco conceptual “biológicamente orientado” y un nuevo instrumento metodológico que sigue basado en la computación, pero con un aparato matemático mucho más potente. El eje fundamental en el que centra su planteamiento del paradigma conexionista es mostrar cómo la conducta compleja brota de sistemas computacionales que tratan una información específica y se establecen relaciones de aprendizaje de la experiencia sobre la base de unos pocos algoritmos. Estos modelos poseen la capacidad de replicar la sensibilidad y la adaptabilidad ante nuevos aprendizajes que muestran los niños en diversas etapas de su desarrollo. La base que permite que estos modelos se ajusten a los procesos evolutivos reside en que, dentro del conexionismo, el aprendizaje y el desarrollo resultan tanto del estado interno del sistema como de las influencias externas del ambiente. Cabe destacar que este enfoque es básicamente interaccionista y reaviva las perspectivas constructivistas sobre el origen y la evolución del conocimiento.

Castejón (2013) destaca la contribución del conexionismo cognitivo y contextualiza cómo, durante la década de 1980, los modelos de procesamiento de la información se alejaron de la noción de que la información se procesa en módulos separados, como la memoria sen-



sorial y la memoria a corto plazo. En su lugar, se adoptó la idea de que el procesamiento ocurre de manera paralela; es decir, cuando se presenta un objeto, los procesos de atención, percepción, categorización y asignación de significado suceden simultáneamente. Los modelos que emergen de la psicología cognitiva, al adoptar estos supuestos, forman parte de un paradigma más amplio conocido como neoconexionismo o conexionismo cognitivo.

Los descubrimientos de la neurociencia proveen la base teórica para una nueva teoría sobre la mente, el procesamiento de la información y el aprendizaje humano. Por otro lado, se plantea que en los modelos tradicionales de la psicología cognitiva el procesamiento se produce de forma serial, es decir, la información pasa sucesivamente por una serie de almacenes o módulos en los que se somete a distintas transformaciones (Castejón, 2013). En el conexionismo el procesamiento se produce de forma distribuida entre distintas partes y analizadores del cerebro en paralelo a otros procesos (preceptuales, conceptuales, etc. Esto explicaría que en algunas tareas el cerebro humano sea más rápido que el ordenador.

Es importante destacar que la memoria utiliza representaciones neuronales en lugar de almacenar la información de manera simbólica o representacional. Estas surgen de la activación de numerosas unidades básicas, las neuronas, que están interconectadas formando redes neuronales. Las conexiones sinápticas entre neuronas y redes tienen un valor específico que refleja la fuerza o peso de la conexión, y tanto el mecanismo como la intensidad de estas conexiones están fundamentados en principios neurobiológicos y bioquímicos. Cuando una persona escucha, piensa o articula una palabra, se activan las representaciones neuronales asociadas a esa palabra o imagen. De esta manera, la información se codifica en el cerebro a través de la intensidad de las conexiones neuronales, almacenando palabras, imágenes percibidas y procesos cognitivos superiores, como categorías y reglas, especialmente en las neuronas del córtex frontal. En el conexionismo todo aprendizaje es resultado de la experiencia, de la influencia del medio; aprender significa modificar las intensidades sinápticas o la fuerza de conexión entre las neuronas y establecer nuevas conexiones entre ellas como resultado de la experiencia y la práctica (Spitzer, 2002). De ahí la

importancia de favorecer experiencias de aprendizaje ricas y variadas a lo largo de la vida y en el entorno educativo.

Los modelos conexionistas siguen siendo relevantes para muchos profesionales, en especial para los docentes, ya que promueven un análisis detallado de los componentes que destacan y su contribución al proceso educativo. Estudiar, analizar y contextualizar estos modelos propician la reflexión sobre el desarrollo y la implementación de estrategias que fomenten el crecimiento integral del individuo, así como su aprendizaje en el contexto educativo.

Desde lo que antecede, se toman los aportes que consideran que una de las redes conexionistas es la neurociencia, que se trabajara a continuación en relación con la educación.

## **Mente, cerebro y educación**

La neuroeducación propone la experiencia de explorar los distintos planteamientos que permiten conocer en primera instancia cómo funciona el cerebro, conocimiento que es fundamental para el quehacer educativo.

Battro *et al.* (2016) indican que la neuroeducación representa una confluencia innovadora entre la neurociencia y la educación, incorporando aspectos claves de ambos campos a través de la integración de conceptos como mente, cerebro y educación. Este enfoque es particularmente poderoso porque no solo se limita a un área de estudio, sino que abarca un amplio espectro de las ciencias cognitivas, incluyendo la biología y la pedagogía. La propuesta de la neuroeducación es especialmente valiosa porque aborda la complejidad del cerebro en todos sus niveles, desde la estructura molecular y genética hasta los comportamientos y reflejos, pasando por las sinapsis y las redes neuronales artificiales. Además, incorpora técnicas avanzadas como la neuroimagen para estudiar el cerebro humano en acción. Este enfoque holístico lleva a una comprensión más profunda de cómo los procesos cognitivos afectan y son afectados por prácticas educativas, ofreciendo así nuevas perspectivas y métodos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según Ander Egg (2014), el concepto de educación, con su diversidad de significados, se la puede entender tanto como una actividad

y un proceso, como un resultado o efecto, o como una relación, dado que implica un enlace o transmisión de conocimientos. La educación también se la percibe como una forma de tecnología, ya que involucra la aplicación de un conjunto de métodos y técnicas; estos métodos y técnicas son esenciales para configurar diversas operaciones que ayudan a desarrollar o mejorar las capacidades humanas, abordando así los múltiples aspectos de la enseñanza de manera integral y efectiva.

Battro *et al.* (2016) indican que en el actual contexto de globalización, donde saberes, culturas, lenguajes y creencias se entrelazan, el estudio de la mente, el cerebro y la educación adquiere una relevancia notable. Este campo es crucial para la educación actual, ya que los conocimientos sobre el cerebro y las ciencias biológicas contribuyen significativamente a mejorar los procesos educativos y sus métodos. A través de estos aportes, se pueden desarrollar propuestas innovadoras que respondan adecuadamente a las nuevas demandas del entorno global, proporcionando herramientas y estrategias educativas que sean eficaces en un mundo interconectado y diverso.

Campos (2010) subraya que las neurociencias concentran su estudio en el sistema nervioso y el cerebro a partir de aspectos estructurales y funcionales, ya que permiten conocer cómo se produce el proceso de aprendizaje debido a los aportes que consienten la comprensión de las funciones cerebrales superiores y complejas, como el lenguaje, la memoria y la atención. Desde dicha perspectiva, las neurociencias ponen al servicio de la educación importantes aportes, ya que ubica a disposición de los docentes experiencias y estrategias que inciden en el desarrollo del potencial cerebral del estudiante. El docente como mediador debe contar con competencias que contribuyan a aunar los distintos aportes teóricos con las distintas realidades de la práctica educativa. El manejo y dominio de la información que contribuye este campo para su formación permitirá articular los aportes de las Neurociencias para la educación centrados en el proceso de enseñanza- aprendizaje para articular las distintas destrezas y capacidades cognitivas, sociales y emocionales.

Así mismo, Ocampo (2019), subraya que el aprendizaje al estar en estrecha relación con la actividad cerebral, y siendo la neurociencia un área que se centra en la profundización de las bases biológicas de la actividad del cerebro, contribuyen con información importante que

permitirá que el docente integre en su ejercicio profesional y su reflexión para potenciar aprendizajes críticos e innovadores con sus estudiantes.

Maureira (2018) establece que las teorías de las neurociencias al explicar el complejo proceso del aprendizaje han logrado ubicarse en el centro de interés de diversas áreas ya que han conseguido relacionar el cerebro con las funciones cognitivas más importantes. Al ser el aprendizaje entendido como una función cerebral, y este a su vez el núcleo del sistema educativo permite comprender cómo el dinamismo del cerebro guarda correspondencia con la conducta y el aprendizaje.

Efectivamente, en la actualidad, las neurociencias aportan el interés e impulso de conocer cómo funciona el cerebro, este ámbito es de suma importancia para el educador ya que aporta al ámbito pedagógico las bases fundamentales para acercarse a los elementos neurales del aprendizaje, de la memoria, de las emociones y de otras funciones cerebrales que son y deben ser estimuladas y fortalecidas en el aula.

El desafío que generan las disciplinas neuroeducativas es que todas las personas inmersas en el ámbito educativo mínimamente conozcan y conciban el cómo aprende el cerebro, cómo procesa la información, cómo controla las emociones, los sentimientos, los estados conductuales, o cuán frágil es frente a determinados estímulos. Es un elemento indispensable para suscitar un aprendizaje crítico, liberador y comprometido que lleva a integrar la fuerza vital del ser humano con el conocimiento; que a su vez suscita nuevas prácticas que inciden en la transformación personal, así como de los procesos educativos y el cambio social.

## **Componentes de la neuroeducación**

En los últimos años, ha cobrado relevancia la contribución de las neurociencias a diversas áreas, especialmente en lo que respecta a la comprensión del aprendizaje cerebral. Este valioso aporte se centra en optimizar el entorno educativo al identificar los elementos que fomentan el desarrollo, así como las consideraciones claves para el proceso de aprendizaje, incluyendo los componentes que intervienen en él.

Uno de los aspectos fundamentales para entender el desarrollo cerebral es familiarizarse con la neurona. Según el diccionario de Neuropsicología (2016), la neurona es la unidad nutritiva y funcional

del sistema nervioso, cuya característica principal es la capacidad de establecer comunicación con otras neuronas, un proceso esencial para el funcionamiento del cerebro (Padilla *et al.*, 2016).

Por otro lado, se debe profundizar en la plasticidad cerebral, que es un elemento de suma importancia en el campo educativo, ya que, según Polonio y Romero (2010), se define como la capacidad del sistema nervioso de reorganizar y modificar sus funciones para adaptarse a variados entornos, tanto externos como internos; esta adaptabilidad incluye la capacidad del cerebro de restaurar y modificar el sistema nervioso en respuesta a cambios o lesiones. Estos autores destacan que la plasticidad cerebral es un proceso continuo, perpetuo y dinámico que permite la regeneración estructural del mapa neurosináptico a corto, mediano y largo plazo. Esta regeneración es crucial para facilitar y optimizar la función cerebral. Además, explican que la plasticidad cerebral desempeña un papel fundamental durante el proceso de maduración y desarrollo ontogenético del sistema nervioso. Este proceso implica la formación de nuevos circuitos neuronales inducidos por el aprendizaje continuo. La llamada “plasticidad natural” en el aprendizaje motor, que se refiere a la adquisición o modificación de habilidades motoras, es un ejemplo de cómo el aprendizaje involucra la interacción de factores genéticos internos y ambientales externos. Esta interacción requiere una adaptación permanente del sistema nervioso, subrayando la importancia de la plasticidad cerebral.

La plasticidad natural, que es una función interior del sistema nervioso, se asienta en el influjo de la experiencia, mediante la ejecución de tareas repetitiva en relación con los conceptos (aprendizaje continuo). Lo que permite la optimización de las diferentes funciones del sistema nervioso. La esencia y la razón del proceso de aprendizaje es la plasticidad cerebral. La plasticidad es un mecanismo celular que permite el cambio ordenado y funcional en el cerebro; es un mecanismo que funciona de manera estímulo dependiente y lo hace durante toda la vida.

Es esencial reconocer el rol de las neuronas espejo, que según Padilla *et al.* (2016), no solo regulan los movimientos de las personas sino que también responden específicamente a las acciones de otros. Esta capacidad tiene implicaciones significativas en la educación, ya que activar estas y otras capacidades neuronales como la plasticidad cerebral puede fomentar entornos y actitudes positivas. Al hacerlo, se facilita una

transformación profunda en los individuos, permitiéndoles desarrollar nuevas conexiones neuronales que mejoran sus capacidades y manejo emocional, aspectos clave para su desempeño en cualquier entorno, ya que cuando la persona es capaz de reinventarse hace nuevas conexiones, nuevos circuitos que le permiten desarrollar mejor sus capacidades y dar lo mejor de sí a la realidad en la que se desenvuelve.

## **Las emociones en el proceso de aprendizaje**

Las emociones son fundamentales en el proceso cognitivo y en la educación de la persona que se educa, ya que, reconocerlas y gestionarlas permite a los estudiantes aprovecharlas como herramientas para mejorar su aprendizaje. Al ser conscientes de sus emociones, los estudiantes pueden dirigir las de manera que favorezcan su concentración y motivación. Igualmente facilita la adaptación a los desafíos que genera el aprendizaje y promueve un ambiente más colaborativo y empático en el aula.

Desde lo que antecede se parte de la interrogante ¿qué son las emociones y cuál es su función en los seres humanos? para responder, se procede a contextualizar lo que Bisquerra (2012), expresa en el texto *la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*, la define como una reacción conductual y subjetiva producida por una información que proviene del mundo externo o interno de la persona; cuando se refiere al mundo interno, se hace referencia a la memoria de la persona. El sistema límbico es de vital importancia para el estudio del comportamiento humano, ya que es una parte principal del cerebro y permite la aparición de los estados de ánimo; es conocido como el cerebro emocional, concretamente se expresa, que es en este sistema donde se originan las emociones, las mismas tienen tres componentes: los fisiológicos, los cognitivos y los conductuales.

Las emociones primarias o llamadas básicas, son las que se experimentan en respuesta a un estímulo, y se identifican seis que son: tristeza, felicidad, sorpresa, asco, miedo e ira; todas ellas, existen en todos los seres humanos. Por otro lado, las emociones secundarias son un grupo de emociones que siguen a las primarias y se las identifica como: miedo y enojo; estas emociones son originadas por normas sociales y morales. También están las emociones positivas (conocidas como emociones saludables) ya que afectan positivamente al bienestar

de las personas que las sienten y favorecen la manera de pensar, de razonar y de actuar.

Indudablemente, todo docente al conocer y profundizar en las distintas emociones va a ser impulsador de entornos más afables porque el conocerlas y comprenderlas generará una mejor gestión de las emociones propias, así como la de sus estudiantes. El profundizar en dichos elementos le llevará a potenciar las emociones positivas en el aula, y si se suscitan emociones negativas tanto de los estudiantes y demás personas que participan del acto educativo, tendrá insumos para direccionar a quien las siente a encontrar la causa de ellas para trabajarlas y reorientarlas.

Por consiguiente, se encuentra la relación con lo que plantea Porta y Yedaide (2014), que los educadores son llamados a construir los sentidos sobre la enseñanza, a dejar experiencias significativas en coordenadas espacio-temporales precisas, así como también orientar el proceso de los estudiantes que comprometidos con su propia experiencia de vida personal y profesional buscan nuevas maneras de responder con iniciativa y creatividad. Así mismo, plantean que hay que favorecer modos de conocer que guarden la máxima fidelidad con su potencial para la transformación de sus vidas implicadas antes que lealtades a otras convenciones inanimadas. La omnipresencia de los asuntos del afecto, la pasión, las emociones no se restringe a la producción teórica en la academia, sino que se compone también de otros tipos de saberes enlazados y enraizados en las vivencias personales, situadas y eventuales.

Por otro lado, Gonfiantini (2016) indica que en el proceso educativo se pretende lograr la madurez metacognitiva, que supone que todo estudiante es maduro cognitivamente cuando puede justificar qué es y cómo se puede llegar a comprender. Se considera que los procesos que intervienen en la metacognición, conlleva la continua observación de estos procesos y su relación con los objetos cognitivos, ya que, los aspectos esenciales de la actividad mental metacognitiva madura implica el conocimiento de los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental; la elección de estrategias, la autoobservación, la ejecución para comprobar si las estrategias seleccionadas son las adecuadas y la evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos que se plantearon.

Villamar (2017) expresa que urge fortalecer los procesos de aprendizaje que integren los aportes de las neurociencias, los cuales robustezcan la formación de ciudadanos críticos y propositivos, capaces de renovar sus fuerzas vitales y sus conocimientos para responder a las demandas originadas por la sociedad actual. Siguiendo el refrán “el ejemplo arrastra”, el docente debe impregnar y reflejar lo positivo y saludable de su entorno, posicionándose como un modelo a seguir para sus estudiantes. Es decisivo que el educador fomente y ejemplifique emociones positivas, siendo alguien con quien es gratificante interactuar, que motiva, comunica con objetividad, y alienta la esperanza y la resolución de problemas. Debe inspirar a sus alumnos a construir entornos que promuevan el diálogo, la paz y comprometerse con iniciativas que generen la justicia (Villamar, 2019).

### **Herramientas para mejorar el sentido de conexión y pertenencia en el aula**

Es muy importante partir de los intereses, curiosidades, sueños, motivaciones y expectativas cotidianas de los estudiantes. La persona como un ser social, tiene múltiples inquietudes, intereses, motivaciones, afectos que están interrelacionados entre su ser, su saber y su quehacer.

Es necesario recalcar que todo profesional que toma la docencia como su profesión y ámbito de trabajo debe desarrollar su vocación, la que cotidianamente le lleva a trabajar su motivación interna, su pasión, su mística que comparte con el grupo de estudiantes la esencia y fundamento de su ser y que hacer. Una de las herramientas principales es articular la conexión entre la motivación, la capacidad de admirarse, el diálogo, la curiosidad, el interés por el otro.

El sentido de conexión y pertenencia se desarrolla, impulsa y fortalece cuando se establece una educación crítica y comprometida, disponible a conectar lo que acontece en la cotidianidad, en el día a día de los ciudadanos llamados “comunes y corrientes” y el ámbito académico; cuando se conecten los aprendizajes con las problemáticas y necesidades locales y sociales; cuando se desarrolla una sensibilidad y pasión que hace que cada día el profesional pueda aportar desde su ser y quehacer.

Por otro lado, es de suma importancia que el educador se muestre abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar



lo pensado, para revisar sus posiciones; que tenga la disponibilidad de involucrarse con la curiosidad de sus estudiantes y los diferentes caminos y senderos que dicha curiosidad lo hace recorrer, ya que como subraya Freire (1993) el educador debe tener como herramienta principal el análisis crítico de su práctica. Así mismo, según Baldeón (2019) el educador debe tener la capacidad para responder a las demandas y propuestas de los estudiantes y fomentar un ambiente de estímulos sociales positivos, así como establecer fuertes vínculos de conexión y compromiso, arraigados en la esencia del ser humano y su dedicación para crear nuevos entornos.

En la actualidad hay que trabajar en la idea fundante sobre la docencia; el docente tiene que fortalecer el participar en redes que permitan profundizar más en su vocación y pasión docente; participar en un equipo de personas con iniciativas y creatividad que apoyen, participen y permitan participar de nuevas propuestas y búsquedas que respondan a los distintos contextos. A partir de allí considerar y socializar diferentes elementos que son esenciales para conseguir la motivación en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, hay que combatir los bloqueos, miedos o falta de confianza que tengan los estudiantes; el ambiente generado por el docente debe estar sobresaturado de cordialidad, cortesía, respeto y buen humor, que contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. El aula deber ser el lugar en el que se rompen los estereotipos y se genera un ambiente educativo con estilo propio que combine conocimiento, investigación e innovación, de allí que cada docente debe impulsar en su práctica educativa dicho estilo. Los estudiantes tener una actitud abierta para receptar y conectar las distintas propuestas, no encasillar la praxis docente a un único estilo. Por otro lado, hay que integrar y vincular en el aula la relación profunda entre biblioteca, contexto y realidad profesional.

Es esencial trabajar en el contexto educativo la dimensión personal del ser humano, incorporando una visión positiva de su historia de vida y la vivencia de valores como la justicia, la solidaridad, la honestidad. Además, fortalecer el diálogo como un insumo de vital importancia para generar una sana autoestima y la práctica de valores que propicie tomar decisiones conscientes mirando y asumiendo los pros y los contras de dichas decisiones. Es vital formar para alejarse de

la toma de decisiones viscerales e impulsivas basadas en el perjuicio o las antipatías, para favorecer un enfoque más equilibrado y reflexivo.

Las relaciones que se generan en la actualidad exigen que los educadores sean congruentes con su profesión, ya que lo que se es, es lo que se da y eso se reproduce. A lo largo de la historia muchos pedagogos contribuyeron con su aporte y propuesta teniendo como referencia el análisis atento de su realidad y su sensibilidad frente a las distintas problemáticas que esta tenía. El desafío para los académicos en el Ecuador es retomar esas enseñanzas que llevan a fijar la mirada y análisis de la realidad, a concienciar a dichas problemáticas y contribuir con alternativas éticas para solucionarlas. Desde esta perspectiva se plantean algunos desafíos.

En primer lugar, en el activismo que se vive, el reto es darse el tiempo para vivir el ser y el quehacer como docente (disfrutar de los pequeños detalles, contemplar y asombrarse con la maravillosa naturaleza y recursos que el país brinda).

Salir de la cultura del facilismo, para generar el compromiso y la reciprocidad (docentes-estudiantes —autoridades institucionales, locales, madres y padres de familia) en los distintos procesos y trabajos que conlleva la docencia.

En segundo lugar, es de suma importancia que los estudiantes se apasionen de sus carreras y extiendan sus horas de investigación de las distintas temáticas para que se apropien, contextualicen, innoven y propongan saberes y propuestas para solucionar dificultades que van más allá de reproducir un conocimiento para pasar a otro nivel.

En tercer lugar, se debe generar la pedagogía del diálogo y la reciprocidad; trabajar con lo positivo de cada persona que forma parte del proceso educativo.

Se debe trabajar en la inteligencia emocional, en el autoconocimiento de las distintas emociones que permitirán manejar de manera objetiva lo que ocurre en la interioridad, así como también permitirá que se motive constantemente, potenciando el desarrollo de las áreas interpersonales que llevan al desarrollo de la empatía y a fortalecer las habilidades sociales en todo territorio.

En la realidad actual, se debe fortalecer y promover la cultura de la responsabilidad, del sentirse involucrado y desarrollar competencias ciudadanas que lleven a reflexionar que cada uno es parte esencial del

cambio; que cada uno desarrolle su compromiso de ser gestor e impulsar una cultura de la reciprocidad.

El aprendizaje también supone el ejercicio de principios y valores, poner a disposición del grupo y colectividad las capacidades y talentos para resolver dificultades o sugerir propuestas innovadoras que redunden en bienestar de la comunidad.

De igual manera, se debe lograr establecer aprendizaje que conecte un proceso de humanización, de liberación, de liderazgo, aceptación, inclusión y reconocimiento del otro; pasar de la educación que adiestra mentes y propicia la competitividad, a la que desarrolla compromiso y el reconocimiento de las habilidades en uno mismo y en el otro (mirar al otro como un aliado antes que un contrincante).

El Ser y quehacer de la docencia debe fundarse a partir de una cultura investigativa que lleva a ampliar el conocimiento que permite generar el diálogo entre lo teórico, lo práctico y las fortalezas y debilidades del contexto lo que contribuirá a la formación de una generación creativa e innovadora con excelencia humana-académica, con capacidad investigativa que le lleva a tener una actitud innovadora que contribuye al desarrollo sostenible local y nacional.

## Conclusiones

El conexionismo parte de un acercamiento de los modelos y sistemas cognitivos y pone especial atención a las redes estructuradas y su procedimiento que se inspiran en las estructura y conexiones del sistema nervioso y del cerebro.

El conexionismo y las neurociencias guardan estrecha relación ya que intentan comprender las dinámicas del funcionamiento cerebral y cómo estas inciden y se interconectan con toda unidad humana, ya que el cerebro está en constante comunicación con el cuerpo y genera sustancias químicas que permiten a la persona sentirse y desarrollarse de acuerdo a como se piensa y se siente.

Las bases del conexionismo sustentan que todo aprendizaje es resultado de la experiencia, de la influencia del medio; aprender conlleva la modificación de las intensidades sinápticas o la fuerza de conexión entre las neuronas las mismas que deben ser aprovechadas para generar conexiones que permitan aprendizaje crítico, propositivo y liberador.

Los modelos conexionistas, se fundamentan en unidades e interconexiones, las mismas que están activadas o desactivadas. En el aula, se deben establecer nexos excitatorios que impulsen dicha activación entre lo que se es, se aprende y se aporta a la sociedad en la que cada persona participa.

La relación e interacción neuronal, es resultado de la exposición a una serie de estímulos del entorno natural, desencadenada por una interacción fisiológica-neuronal. Esta dinámica implica la captación de señales ambientales y la generación de respuestas a través de señales excitatorias e inhibitorias. Es fundamental que la comunidad docente comprenda estos principios para enfocar y reforzar conexiones que promuevan el reconocimiento de habilidades vitales tanto personales como comunitarias, y fomenten un aprendizaje crítico y comprometido con las necesidades locales.

El docente articula la construcción e innovación del conocimiento desde un manejo multidisciplinar en diálogo con las necesidades de la educación infantil, debido a eso utiliza métodos que permiten al estudiante acercarse a profundizar e indagar la realidad para desde esa base de cercanía al contexto y a las problemáticas de su profesión apliquen el conocimiento y proponga recursos innovadores.

Los modelos conexionistas y la neuroeducación despiertan el sentido de la conexión integral, al trabajar holística e íntegramente para que la persona en proceso de formación desarrolle la capacidad de vincular saberes y recursos metodológicos que permitan tener nuevos modos de lectura del presente, de leer e intervenir en la realidad presente, en la construcción del conocimiento y las relaciones que pueda realizar entre el pasado y el presente.

El conocer, analizar y extraer los aportes de los modelos neurales, conlleva a realizar nuevos modos de lectura de los fenómenos educativos, lleva a crear espacios educativos innovadores, cercanos a la dimensión humana, a los contextos de los estudiantes y a crear nuevas visiones que afecten de manera positiva sus entornos.

Es de suma importancia que en el campo de la educación se siga fortaleciendo la capacidades investigativas que potencian el carácter heterogéneo de la misma y permiten enriquecerse a través de la mirada interdisciplinaria que interconecta las conexiones neuronales con lo que pasa dentro y fuera de la persona, es decir conecta su sentido

de vida, sus pensamientos, sus emociones, proyecciones, prácticas y estilos de vida con las propuestas culturales que llevarán a la persona a identificarse con lo positivo y valioso de su cultura, de los saberes que formaran criterios éticos y morales así como la sana convivencia.

## Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2014). *Diccionario de educación*. Brujas.
- Anguera, B. (2009). *Historia de la psicología*. UOC.
- Audi, R., Marraud, H. y Alonso, E. (2004). *Diccionario AKAL de Filosofía*. Akal.
- Baldeón, J. (2019). El Sumak Kawsay (buen vivir) como identidad y síntesis de una propuesta pedagógica. En Floralba Aguilar, Jessica Villamar, Robert Bolaños, José Silvaje, José Baldeón, Eloísa Carbonell, Jorge Balladares, Christian Jaramillo, Mauro Avilés, Lilián Jaramillo, Verónica Simbaña, Catya Torres-Pablo Heredia, Lida Sandoval, *Enfoques y perspectivas del pensamiento pedagógico latinoamericano* (pp. 179-200). Ediciones Abya-Yala.
- Baldeón, J. y Villamar, J. (2021). Pedagogía y Migración: Un Análisis a la Luz del Magisterio del Papa Francisco. En C. Juan y D. Llanos, *IV congreso de educación Salesiana: Desafíos juveniles para una transformación social* (pp. 437-450). Ediciones Abya-Yala.
- Battro, A., Fischer, K. y Léna, P. (2016). Introducción: La mente, el cerebro y la educación en la teoría y en la práctica. En A. Battro, K. Fischer y P. Léna, *Cerebro educado. Ensayos sobre la neuroeducación* (pp. 24-50). Gedisa.
- Bisquerra, R. (coord.) Punset, E., Mora, F., Esther, G., López- Cassá, É., Pérez, J., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. y Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Gráficas Campás S.A.
- Broncano, F. (2013). *La mente humana*. Trotta.
- Campanario, J. M. (2004). El enfoque conexionista en psicología cognitiva y algunas aplicaciones sencillas en didáctica de las ciencias. *Enseñanzas de la Ciencias*, 93-104.
- Campos, A. (2010). *Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano*. La educ@ción.
- Castejón, J. L. (2013). *Psicología de la educación*. ECU.
- Gonfiantini, V. (2016). Formación docente y diálogo de saberes en el kairos educativo. (F. Aguilar Gordón, ed.), *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 229-245. <https://doi.org/10.17163/soph.n21.2016.10>

- Greenwood, J. (2011). *Historia de la psicología: Un enfoque conceptual*. McGraw-Hill Interamericana.
- Gutiérrez Martínez, F. (2005). *Teorías del Desarrollo Cognitivo*. McGraw-Hill/Interamericana.
- Gutiérrez, G. (2018). *Teorías en Psicología: Integración y el futuro de la disciplina*. Bogotá: El manual Moderno.
- Hothersall, D. (1997). *Historia de la psicología*. McGraw-Hill Interamericana.
- Lafuente, E., Loredó, J. y Castro, J. (2017). *Historia de la psicología*. Madrid: UNED- Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Maureira, F. (2018). *Principios de neuroeducación física*. Bubok Publishing S.L.
- Ocampo, J. C. (16 de abril de 2019). Sobre lo “neuro” en la neuroeducación: de la psicologización a la neurologización de la escuela. (F. Aguilar Gordón, ed.) *Sophia*, (26), 141-169. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.04>
- Padilla, L. A., Téllez López, A., Galarza, J., Téllez, H., Garza, M. T. y Garza, C. (2016). *Diccionario de neuropsicología*. El Manual Moderno.
- Polonio, B. y Romero, D. (2010). *Terapia Ocupacional aplicada al Daño Cerebral Adquirido*. Panamericana.
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (30 de diciembre de 2014). La Investigación bibliográfica narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores (F. Aguilar Gordón, ed.). *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 177-193.
- Ruiz, G., Sánchez, N. y De la Casa, G. (2009). El conexionismo de Thorndike. En M. Sáiz, B. Anguera, C. Cristina, G. de la Casa, J. Marín, A. Mülberger, ... F. Tortosa, *Historia de la Psicología* (pp. 226-236). UEO.
- Sanguinetti, J. J. (2008). *Philosophica, Enciclopedia filosófica on line*. Philosophica, Enciclopedia filosófica. <https://bit.ly/4fMtX0T>
- Universidad Autónoma de Madrid. (14 de septiembre de 2016). *Canal Biblos*. <https://bit.ly/4hM2pud>
- Villamar Muñoz, J. L. (2017). Actividades para la fijación teórica del conocimiento. En F. Aguilar, R. Bolaños y J. Villamar, *Fundamentos epistemológicos para orientar el desarrollo del conocimiento* (pp. 235-261). Ediciones Abya-Yala.
- Villamar, J. (2019). La pedagogía crítica como referente para la producción del conocimiento. En F. Aguilar, J. Villamar, R. Bolaños, J. Baldeón, J. José Baldeón, Eloísa Carbonell, Jorge Balladares, Christian Jaramillo, Mauro Avilés, Lilián Jaramillo, Verónica Simbaña, Catya Torres-Pablo Heredia, Lida Sandoval, *Enfoques y perspectivas del pensamiento pedagógico latinoamericano* (pp. 153-177). Ediciones Abya-Yala.

## CAPÍTULO X

# El desarrollo profesional docente y la práctica reflexiva

---

Christian Jaramillo Baquerizo

Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador

[christian.jaramillo@uasb.edu.ec](mailto:christian.jaramillo@uasb.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-8081-1318>

Miguel Herrera Pavo

Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador

[miguel.herrera.p@uasb.edu.ec](mailto:miguel.herrera.p@uasb.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-0321-7235>

## Introducción

Dentro del campo de la filosofía, se considera la reflexión como una de las principales habilidades humanas (Stephens y Tjøstheim, 2022). La literatura especializada reporta varios beneficios cuando se aplica la reflexión en contextos educativos, como por ejemplo, el fortalecimiento de la autorregulación y la identidad profesional, ambos importantes componentes en el desarrollo de la autonomía (Engelbertink *et al.*, 2021). A pesar del reconocimiento sobre su relevancia, existe un amplio debate sobre su definición conceptual, áreas de aplicación y los elementos que constituyen una reflexión adecuada.

Por otro lado, uno de los principales problemas de los procesos de desarrollo profesional es la limitada eficiencia que pueden tener las

iniciativas de capacitación docente. Para atender esta problemática, este capítulo enlaza el concepto de la práctica reflexiva con las prácticas de desarrollo profesional, ya que este último es un espacio educativo propicio para articular la reflexión con la praxis.

Por lo general, la práctica reflexiva no suele considerarse como una parte esencial de los procesos de desarrollo profesional docente (Šarić y Šteh, 2017), ya que comúnmente se reduce al desarrollo profesional docente como la participación en una serie de iniciativas, como capacitaciones, talleres, seminarios, entre otras, con la aspiración de que se desarrollen competencias en los docentes que mejoren la calidad de la enseñanza. En cualquier caso, varias investigaciones sugieren que la participación en programas de desarrollo profesional no garantiza una transformación del conocimiento adquirido o la aplicación de este en nuevos escenarios como por ejemplo, el lugar de trabajo, o el aula (De Rijdt *et al.*, 2013; Jaramillo-Baquerizo *et al.*, 2019).

Frente a este escenario, el capítulo argumenta que la práctica reflexiva puede constituirse en un elemento esencial en el desarrollo profesional docente. Con este fin, se realizó una revisión narrativa enfocada en los dos conceptos principales de este capítulo: el desarrollo profesional y la práctica reflexiva. Se analizaron obras relevantes para argumentar que la reflexión puede enriquecer las experiencias de las iniciativas de desarrollo profesional docente.

El capítulo inicia con la presentación de las características principales del desarrollo profesional docente, por ejemplo, los modelos de aplicación, sus fines y principales desafíos, y el problema de la transferencia del aprendizaje. Frente a estos desafíos que enfrenta el desarrollo profesional, se introduce el concepto de práctica reflexiva según sus principales exponentes: John Dewey (1910/2007) y Donald Schön (1983) y Philippe Perrenoud (2004). Finalmente, se discute cómo la práctica reflexiva puede fortalecer los procesos de diseño e implementación de los programas de desarrollo profesional docente. Se espera que una trayectoria de investigación sobre estos conceptos contribuya al posicionamiento de la práctica reflexiva como un pilar en el desarrollo profesional docente.



## Desarrollo profesional docente

El desarrollo profesional docente es un concepto amplio que denota aquellos espacios propicios en los cuales el profesorado en ejercicio adquiere nuevos conocimientos y habilidades que pueden incidir en su práctica profesional para el beneficio de sus estudiantes (Avalos, 2011). Estos espacios propicios pueden dividirse entre iniciativas formales e informales. Ambos conducen al aprendizaje incidiendo en su práctica profesional. Las iniciativas de desarrollo profesional docente pueden formar parte de una planificación institucional o suscitarse desde las necesidades individuales de formación. A su vez, el desarrollo profesional docente puede generarse de manera informal a través de la interacción natural en el ambiente laboral donde el profesorado está expuesto a conversaciones con colegas u observaciones de actividades que enriquecen su propia práctica profesional. Se considera el desarrollo profesional informal como el tipo de aprendizaje más común dentro de la profesión docente. A pesar de esto, la literatura especializada tiende a enfocarse en estudiar iniciativas formales, es decir, aquellas planificadas por parte de las instituciones. Una de las razones por las cuales, el desarrollo profesional formal capta un número mayor de investigaciones es la cantidad de recursos, económicos y humanos, requeridos para su planificación y ejecución. No obstante, también es necesario profundizar en la comprensión del desarrollo profesional docente informal, así como en su importancia e influencia, ya que suele ser los uno de los espacios más recurrentes y conducentes al aprendizaje (Kyndt *et al.*, 2016; Lecat *et al.*, 2020).

### *Los fines del desarrollo profesional docente*

Uno de los principales temas de debate sobre el desarrollo profesional docente es su finalidad. ¿Cuál es el fin de un programa de desarrollo profesional? ¿Quiénes son los principales beneficiarios? ¿Qué constituye un programa de desarrollo profesional efectivo? Estas son algunas de las preguntas que la literatura intenta responder. Se espera que el objetivo principal sea el aprendizaje de los participantes, es decir, que cuando un docente participa en una iniciativa de desarrollo profesional esta promueva su aprendizaje y lleve al profesional a expe-

rimentar niveles de satisfacción profesional. A su vez, este aprendizaje permitirá que los estudiantes se beneficien directamente experimentando situaciones de aprendizaje propicias. En pocas palabras, el fin principal del desarrollo profesional docente es el mejoramiento de la calidad de un sistema educativo.

Por otro lado, existen otras fuerzas que dan lugar al desarrollo de estas iniciativas y que constituyen fines en sí mismas, como son el cumplimiento de los objetivos institucionales o rendiciones de cuentas por parte de organismos externos. Las instituciones educativas tienen la obligación de cumplir con estándares impuestos por agencias acreditadoras, organismos estatales, stakeholders, y demás, poniendo gran presión sobre estas. A su vez, para cumplir con estos estándares de calidad, las instituciones invierten en el desarrollo profesional de su planta docente para mejorar indicadores como el incremento del número de graduaciones; mejorar el rendimiento académico de los estudiantes; incrementar el número de publicaciones o productos académicos; mejorar los climas escolares, etc.

No obstante, la realidad que viven las instituciones educativas de cumplir con estándares establecidos, el fin último del desarrollo profesional no deja de centrarse en el crecimiento y realización de la persona. Especialmente, del docente y del estudiante. Por lo tanto, el objetivo principal debería ser priorizar las necesidades de las personas para aspirar al cumplimiento de las metas institucionales de manera satisfactoria. Un sano balance, entre las necesidades individuales y las institucionales, es posible cuando se comprende que las metas institucionales se cumplen y mantienen a largo plazo cuando se apuesta por el desarrollo y crecimiento de la persona, es decir los docentes y estudiantes.

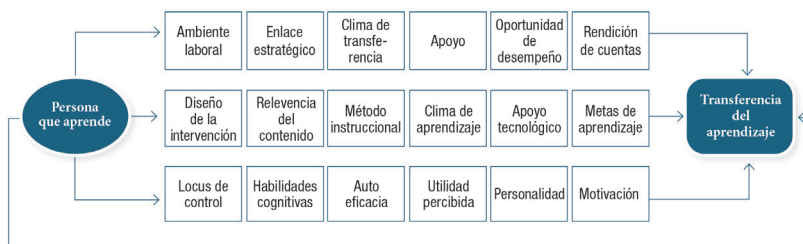
### *El problema de la transferencia del aprendizaje*

Otro importante tema de debate dentro del desarrollo profesional docente es la transferencia del aprendizaje. Este concepto se define como la aplicación permanente del aprendizaje adquirido —en una iniciativa de desarrollo profesional— a un nuevo contexto (Holton *et al.*, 2000). En otras palabras, la transferencia de aprendizaje es la aplicación de nuevos conocimientos, habilidades o comportamientos en el lugar de trabajo. Este suele ser el objetivo deseado a nivel institucional al implementar

programas de desarrollo profesional en la educación superior (De Rijdt *et al.*, 2013). El problema de la transferencia, ilustrada en la figura 1, describe la brecha entre lo aprendido y su implementación real en el lugar de trabajo. La revisión del “problema de transferencia” realizada por Baldwin y Ford (1988), ampliada posteriormente por De Rijdt *et al.* (2013), traza una línea de investigación para estudiar esta temática y reducir la brecha en la transferencia del aprendizaje.

**Figura 1**

*La transferencia del aprendizaje y sus agrupaciones de variables*



Nota. Basado en De Rijdt *et al.* (2013).

La transferencia del aprendizaje no es un resultado automático de la participación en un programa de desarrollo profesional. Existen, como ilustra la figura 1, una serie de variables relacionadas con las características de la persona que aprende, con el programa de capacitación, y con el ambiente laboral, que influyen de manera simultánea en el proceso de transferencia. Dentro de estas, las características de la persona deben ser priorizadas, ya que es la persona la que transfiere su aprendizaje.

A pesar de que la transferencia es el resultado esperado, algunas investigaciones presentan grandes desafíos. Uno de ellos está relacionado con la cantidad de transferencia trasladada al lugar de trabajo. Los autores, en su afán de cuantificar la transferencia, presentan datos preocupantes, sugiriendo que solo el 10 % de lo aprendido en actividades de desarrollo profesional se transfieren al lugar de trabajo (Fitzpatrick, 2001; Holton *et al.*, 2000). Estos datos pueden ser de gran preocupación en especial para las personas encargadas de la planificación, diseño y ejecución de estas iniciativas, ya que esperan, junto con los stakeholders, resultados concretos de la inversión que conllevan los programas de de-

sarrollo profesional, en especial en el ámbito organizacional (Gegenfurtner *et al.*, 2009b).

Por esta razón, las investigaciones presentan alternativas para fortalecer la transferencia del aprendizaje. Por lo que la literatura especializada presenta perspectivas que enfatizan la obligatoriedad en la participación en iniciativas de desarrollo profesional (Kasule *et al.*, 2016), o perspectivas que promueven la motivación para transferir el aprendizaje (Jaramillo-Baquerizo *et al.*, 2019). A pesar de los varios enfoques, es el docente quien tiene la decisión última de aplicar o no el aprendizaje adquirido (Gegenfurtner *et al.*, 2009a). Esta realidad resalta la importancia de comprender el rol de la reflexión para la práctica docente.

## Modelos de desarrollo profesional

Como se ha planteado anteriormente, uno de los más grandes desafíos en las iniciativas de desarrollo profesional es responder a cada una de las necesidades y contextos de los participantes y de las instituciones. Este desafío ha suscitado una trayectoria de investigación consolidando una serie de modelos de desarrollo profesional que responden a distintas necesidades de formación. En la tabla 1 se presentan algunos modelos de desarrollo profesional con sus respectivas características.

**Tabla 1**

*Modelos de programas de desarrollo profesional*

Modelos de programas	Características
Escuelas de desarrollo profesional (Holmes Froup, 1990)	<p>Se concibe al desarrollo profesional como un proceso continuo.</p> <p>Enfatiza la importancia de los procesos de acompañamiento.</p> <p>Rol del mentor y de los pares es clave.</p> <p>Establece una relación interinstitucional entre la universidad y la escuela (donde aprenden y donde se desempeñan como profesionales).</p> <p>Establece comunidades de aprendizaje.</p> <p>Asegura la inclusión de maestros, instructores de maestros y personal administrativo.</p> <p>Fomenta el aprendizaje formal y el informal.</p>

---

Desarrollo profesional japonés basado en pares (Ken Shimahara, 1998)

Pone en relieve el conocimiento artesanal: conocimiento adquirido por el docente a lo largo de su ejercicio profesional. Valora la sabiduría y el aprendizaje adquirido a través de relaciones directas con estudiantes, docentes, autoridades, familia y sociedad.

Establece una formación reflexiva socialmente contextualizada y sustentada en la práctica reflexiva.

Las iniciativas surgen de la planificación institucional y del diseño personal del docente.

El desarrollo profesional y el aprendizaje se consideran un proceso colaborativo que enriquece el compromiso del equipo.

Crea espacios para el aprendizaje colaborativo a través de la observación y el diálogo.

Los socios se consideran recursos interdependientes, no colegas aislados.

La planificación colectiva motiva el aprendizaje individual y colectivo a través de reuniones de profesores donde se revisan y planifican las actividades.

---

Modelo de Guskey (2007)

Enfatiza la relación entre el desarrollo profesional docente y el desempeño de los estudiantes.

El objetivo final no es solo la mejora del estudiante sino también el cambio que experimenta el docente en sus actitudes y creencias.

El modelo evalúa las reacciones de los participantes y asegura la implementación de nuevos aprendizajes.

Reacción del participante: evalúa la percepción del curso, el uso del tiempo, el material utilizado, experticia del facilitador, y condiciones físicas.

Aprendizaje de los participantes: evalúa si los participantes adquirieron los aprendizajes esperados.

Apoyo y cambio institucional: evalúa el impacto del programa en la organización, el apoyo de la organización, el apoyo de la organización y el reconocimiento de los logros de los participantes.

Uso de nuevos conocimientos o habilidades: evalúa la aplicación de los conocimientos.

---

---

Modelo de desarrollo profesional basado en la práctica (Loewenberg Ball y Cohen (1999)

Se basa en los principios de la educación: qué es el aprendizaje, su naturaleza y significado, teorías del aprendizaje, currículo y pedagogía.

Para fortalecer el aprendizaje, los docentes deben considerar las características de los alumnos, sus estilos de aprendizaje y las teorías existentes sobre los mejores métodos de aprendizaje.

Enfatiza el planificar formas de apoyar el aprendizaje y ayudar al alumno en su proceso de aprendizaje.

Se debe comprender el contenido del plan de estudios que imparten.

Se anima a comprender no solo los procesos y la información sino también los significados y las conexiones.

Fortalece al docente para que tenga un conocimiento más profundo que los estudiantes para enseñar.

Enfatiza que los profesores conozcan a los alumnos, sus características, puntos de referencia y contextos culturales.

El conocimiento debe ir acompañado de un dominio de las teorías de la enseñanza y de cómo aplicarlas en los momentos adecuados.

Se enfatiza la necesidad de dominar áreas pedagógicas.

El desarrollo profesional debe tener una relación directa con la práctica del docente.

---

Proceso de diseño de desarrollo profesional (Rhoton y Stiles, 2002)

El desarrollo profesional a corto plazo no se traduce en una aplicación en el aula.

Apuesta por procesos continuos brindando apoyo a los docentes durante el aprendizaje y la aplicación del conocimiento.

Proceso que incluye el desarrollo de competencias docentes, la ampliación del conocimiento administrativo y el fortalecimiento del contenido en las tareas docentes.

Apunta a la creación de comunidades de base para la implementación del conocimiento a largo plazo.

Las iniciativas incluyen institutos de verano, sesiones de capacitación anuales, observaciones de clases, colaboración con expertos en la disciplina y aplicación del rol de mentor.

Los requisitos incluyen la participación de los directivos, la colaboración entre expertos en contenido curricular y una relación entre el programa de desarrollo profesional y la práctica en el aula.

Los docentes se convierten en estudiantes, permitiéndoles desarrollar habilidades de manera eficiente y aplicarlas en sus aulas.

El programa de desarrollo profesional debe ayudar a los docentes a identificar necesidades y diseñar proyectos que aborden estas necesidades.

---

Modelo basado en la necesidad del docente lee (año)	<p>Aborda las necesidades de desarrollo profesional de los docentes para evitar la participación obligatoria y el bajo interés.</p> <p>Tiene como objetivo aumentar la comprensión de los participantes sobre los estándares de contenido académico.</p> <p>Desarrolla métodos de aprendizaje que promueven la intervención directa de los alumnos.</p> <p>Mejora el conocimiento y la aplicación de rúbricas y métodos de evaluación.</p> <p>Promueve habilidades efectivas de preguntas, escritura y discusión como parte integral del aprendizaje matemático.</p>
Marco de diseño de desarrollo profesional (Loucks-Horsley <i>et al.</i> , 2010)	<p>Se centra en la enseñanza de competencias a través de la práctica profesional.</p> <p>Fortalece la capacidad de los docentes para diseñar, adaptar e implementar planes de estudio a través de la interacción con colegas.</p>
Bubb y Early (2010)	<p>Equilibrar las necesidades de los docentes y de las instituciones.</p> <p>Planificar y participar en programas de capacitación durante el año escolar.</p> <p>También busca optimizar los momentos de capacitación concentrados en pocos días.</p>
Marco de diseño para construir comunidades de desarrollo profesional en línea para docentes en formación y en servicio (Liu, 2012)	<p>Crear redes de crecimiento profesional en línea para educadores en formación y en ejercicio.</p> <p>Estas comunidades comparten conocimientos, valores y creencias, comparten historias inspiradoras, fomentan la interdependencia positiva y crean mecanismos para reproducir prácticas exitosas.</p> <p>Plan de estudios flexible que aborde cada necesidad de formación docente.</p>

Nota. Basado en Jaramillo (2019).

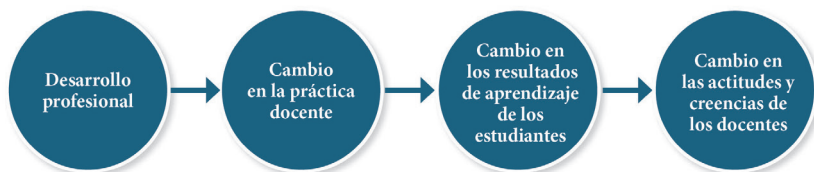
*Escuelas de desarrollo profesional Holmes Group* (Dolly y Oda, 1997; Holmes Group, 1990). Estas escuelas conciben al desarrollo profesional, no como la participación en sesiones puntuales, sino como un proceso continuo. En ellas se enfatiza el rol del mentor y el acompañamiento a los docentes en sus procesos de aprendizaje. Fortalecen el perfil docente formando profesionales que aprenden a través de la asociación entre la escuela y la universidad, estableciendo una comunidad de aprendizaje. Cada profesional de la educación (docente, administrativo, mentor, etc.) se beneficia de una práctica responsable,

tutelada y prolongada, fomentando la participación activa en la vida y la cultura institucional. Además, se caracteriza por establecer climas laborales que fomentan la aplicación de nuevas prácticas sin el temor al rechazo o a la crítica. Se promueve el desarrollo profesional formal e informal creando espacios para la interacción entre colegas.

*Desarrollo profesional japonés basado en pares* (Ken Shimahara, 1998; Shimahara, 1998). Tiene como premisa el Craft Knowledge o conocimiento artesanal que se refiere al conocimiento del docente adquirido a lo largo de su práctica profesional. En este modelo se valora la sabiduría y aprendizaje adquirido por parte de los docentes gracias a su relación directa con los estudiantes, colegas docentes, autoridades, padres de familia y la sociedad. Establece una formación socialmente contextualizada sustentada en la práctica reflexiva al valorar las experiencias y el bagaje de conocimiento del profesional de la educación. Las iniciativas para participar en programas de desarrollo profesional nacen de una planificación institucional, así como del deseo personal del docente. Concibe al desarrollo profesional y al aprendizaje como un proceso colaborativo que se enriquece del compromiso entre pares. En este sentido, crea espacios para que colegas colaboren entre sí, aprendan mutuamente a través de la observación y el diálogo. Por lo tanto, se considera a los pares como recursos interdependientes, y no como compañeros de trabajo aislados. Otra de sus premisas es la planificación colectiva. Para esto, motiva el aprendizaje individual y colectivo por medio de la organización de reuniones entre docentes donde revisan y planifican las actividades de la semana.

*El Modelo de Guskey* (Guskey, 2007; Helenius *et al.*, 2014). Este modelo se caracteriza por enfatizar la relación que debe tener el desarrollo profesional docente con el rendimiento del estudiante. Este modelo, como se presenta en la figura 2 además enfatiza que el fin último no solo es el mejoramiento del desempeño del estudiante, sino también el cambio que experimenta el docente —por medio de un programa de desarrollo profesional— en sus actitudes y creencias.



**Figura 2***Modelo de cambio del docente de Guskey*

Nota. Guskey (2007).

Este modelo evalúa las respuestas de los involucrados y comprueba su aprendizaje, ofreciendo respaldo organizacional al educador y asegurando la puesta en práctica de los nuevos conocimientos. En este sentido, el Modelo de Guskey (2007) mide la participación en iniciativas de desarrollo profesional utilizando los criterios siguientes:

1. La reacción del participante: se analiza la percepción y nivel de satisfacción de los participantes sobre el programa, si el tiempo de participación se utilizó de manera apropiada, si el material del curso se considera útil, si consideraron apropiado el nivel de experticia de la persona facilitadora del curso, si las condiciones físicas del programa apoyaron el proceso de aprendizaje.

2. Aprendizaje de los participantes: aquí se evalúa si los participantes adquirieron el aprendizaje esperado.

3. Apoyo institucional y cambio: este criterio evalúa el impacto del programa de desarrollo profesional en la organización, en qué medida afectó al clima de trabajo o a sus procesos, si la organización promueve y facilita la implementación del aprendizaje, la medida en la cual el apoyo al docente fue abierto y transparente, si la organización consideró las dificultades o desafíos de manera rápida, si la organización cuenta con recursos suficientes para una apropiada implementación, y si la organización reconoce los logros de las personas que aplican su aprendizaje.

4. Uso de los nuevos conocimientos o habilidades: este criterio evalúa la manera en la cual los participantes de programas de desarrollo profesional aplican los conocimientos adquiridos. Esto se puede

hacer por medio de cuestionarios, entrevistas semi-estructuradas, procesos de reflexión, portafolios, observación directa, entre otros.

*Modelo de desarrollo profesional basado en la práctica* (Loewenberg Ball y Cohen, 1999). Según Loewenberg Ball y Cohen (1999), para un mejor aprendizaje profesional, un diseño debe basarse en los pilares de la educación: qué aprender (contenido), la naturaleza de ese contenido y lo que significa, y cómo aprenderlo (teorías del aprendizaje), currículo y pedagogía (qué materiales deben utilizar los estudiantes). Para fortalecer el aprendizaje del contenido, se debe tener en cuenta las características de las personas (quiénes son), sus estilos de aprendizaje y las teorías existentes sobre las mejores maneras de aprender. Además, se debe planificar las mejores formas de acompañar el aprendizaje y asistir a la persona que aprende en su proceso.

Los autores de este modelo señalan que los docentes deben comprender el contenido de la asignatura que imparten de una manera completamente diferente a como la aprendieron cuando eran estudiantes. Por ejemplo, es necesario conocer no solo los procesos e información, sino también los significados y las conexiones. Por ejemplo, no es lo mismo saber enumerar las principales condiciones sociales que llevaron a Francia a una revolución en el siglo XIX, a disponer de los conocimientos conceptuales y profundos sobre el tema. En otras palabras, los docentes deben disponer de un conocimiento mucho más profundo que el de los estudiantes para poder enseñar, respondiendo a las diferentes inquietudes que puedan tener los estudiantes en el momento que enfrentan un contenido nuevo.

Por otro lado, los autores consideran que, para enseñar, los docentes requieren de un conocimiento sobre las personas que aprenden. Conocer las características de las personas que aprenden, sus marcos de referencias, así como sus contextos culturales. Este conocimiento debe ir acompañado en un dominio sobre las teorías de enseñanza y cómo poder aplicarlas de la mejor manera en los momentos apropiados. Finalmente, enfatizan la necesidad de dominar ámbitos pedagógicos, es decir, el poder diseñar situaciones de aprendizaje apropiadas para quien aprende.

Esta vasta gama de conocimientos es muy compleja de dominar por parte de los docentes. Por esta razón, Loewenberg Ball y Cohen (1999) consideran que el desarrollo profesional no puede reducirse a

la atención de “vacíos” en los conocimientos de los docentes. Sino que ellos aprendan gracias a su relación directa con la práctica docente. Es decir, el desarrollo profesional se da en y desde la práctica profesional.

*Proceso de diseño de desarrollo profesional* (Rhoton y Stiles, 2002). Para Rhoton y Stiles (2002) el desarrollo profesional basado en sesiones breves no suele traducirse en una aplicación a la clase. Para ellos, la transferencia del aprendizaje se da cuando se implementan procesos continuos de formación profesional, brindando a los docentes un acompañamiento durante los procesos de aprendizaje y aplicación de los conocimientos. Esto significa un proceso de formación docente que puede durar todo el año escolar. Este proceso tripartito consta del desarrollo de competencias de enseñanza, ampliar los conocimientos sobre ámbitos administrativos, y fortalecer los temas de contenido de las asignaturas que imparten. Finalmente, la característica de su propuesta radica en crear comunidades de base que puedan facilitar la implementación de sus conocimientos a largo plazo, gracias al acompañamiento continuo durante el año escolar.

Este modelo de desarrollo profesional se basa en brindar a los docentes una serie de iniciativas como son: institutos de verano (cursos donde administrativos y docentes planifican de manera conjunta y discuten sobre temas relacionados con el currículo y métodos de enseñanza), sesiones de capacitación durante todo el año, observaciones de clase, colaboración con expertos sobre la disciplina, aplicación del rol del mentor.

Para que este modelo funcione, los autores enfatizan ciertos requisitos. Consideran esencial la participación de los directivos de las instituciones en los programas de desarrollo profesional. Enfatizar la participación de directivos junto con los docentes se basa en la idea de un aprendizaje mutuo entre pares limando asperezas que puedan suscitarse entre ellos. Segundo, el programa de desarrollo profesional no se lo concibe como una receta que puede funcionar para todos. Por lo que, recomiendan partir desde las preocupaciones y necesidades puntuales expresadas por los docentes, sobre todo en temas pedagógicos. Tercero, se debe crear un espacio de colaboración entre personas expertas en los contenidos de la asignatura para fortalecer los conocimientos sobre la disciplina y sobre las metodologías de enseñanza. En cuarto lugar, señalan la importancia de la relación que debe existir

entre el programa de desarrollo profesional y la práctica en el aula. En este sentido, los docentes experimentan ser estudiantes, al colocarse en su lugar, pueden desarrollar habilidades de manera eficiente para que a su vez lo apliquen en sus aulas. Finalmente, un programa de desarrollo profesional debe ayudar a los docentes a desarrollar habilidades sobre la identificación de necesidades y el diseño de proyectos que atiendan a estas necesidades.

*Modelo basado en la necesidad del docente.* Según Lee (2004), este modelo se basa en atender las necesidades de desarrollo profesional de los docentes, con el fin de evitar participaciones obligatorias y de poco interés para los participantes. Este modelo se basa en aumentar los niveles de comprensión de los participantes sobre los estándares de contenido académico, aplicar modelos de estrategias de enseñanza que impliquen la participación activa del alumnado, incrementar el conocimiento y la aplicación de rúbricas y medios alternativos de evaluación por parte de los participantes, y aumentar el conocimiento y la aplicación de habilidades efectivas de preguntas, escritura y discusión de los participantes como parte integral del aprendizaje de las matemáticas (Lee, 2004, p. 7).

*Marco de diseño de desarrollo profesional* (Loucks-Horsley et al., 2010). Este modelo se fundamenta en la información reportada en la literatura académica acerca de los aspectos eficaces en los programas de desarrollo profesional. Los autores brindan estrategias de diseño que pueden ser implementadas en varios escenarios. Una primera estrategia la denominan la *Inmersión*, y se basa en el “hacer”. Con esta estrategia se espera que los docentes desarrollen competencias de enseñanza a través del ejercicio de su profesión. Por ejemplo, docentes de ciencias podrían pasar periodos prolongados visitando laboratorios donde pueden estar en contacto con las tendencias en su campo profesional y practicar junto con otros expertos. Una segunda estrategia, la denominan la *Curricular*. Esta estrategia promueve fortalecer en los docentes su capacidad de diseñar, adaptar e implementar el currículo gracias a la interacción con otros colegas. Esta estrategia enfatiza el trabajo con planes curriculares concretos y prácticos y no solo reflexiones sobre temas teóricos sobre el currículo.

Bubb y Early (2010, 2013) presentan en sus investigaciones una fórmula balanceada para atender las necesidades de desarrollo profe-

sional, considerando la importancia de responder a las necesidades individuales de los docentes, pero también a las necesidades puntuales de las instituciones. Para esto muestran lo desafiante que es el planificar y participar en jornadas de capacitación durante el año escolar. Algunas instituciones prefieren realizar sus jornadas de capacitación cuando las escuelas no atienden a los estudiantes. Esto puede brindar momentos apropiados de concentración para los docentes. De todas maneras, uno de los elementos que ayudan en los procesos de desarrollo profesional son las observaciones de aula, en las cuales la presencia de los alumnos es necesaria. A pesar de los desafíos para encontrar la fórmula perfecta, sobre cuáles son los momentos propicios para capacitar a los docentes, los autores enfatizan la necesidad de atender las necesidades específicas de los docentes sin descuidar los objetivos institucionales. Para esto, ellos sugieren incrementar los días de capacitación al año (al menos 20 días al año), incrementar el número de docentes contratados para brindar mayor tiempo a la planta docente para atender a su desarrollo profesional, y finalmente crear programas que brinden atención personalizada a las necesidades de los docentes.

*Marco de diseño para construir comunidades de desarrollo profesional en línea para docentes en formación y en servicio* (Liu, 2012). Este modelo parte de la idea de formar comunidades de práctica donde los docentes puedan aprender y apoyarse mutuamente. Estas comunidades tienen como características: la posibilidad de compartir conocimientos, valores, y creencias, compartir historias sobre sus prácticas que puedan inspirar a los demás, una interdependencia positiva, es decir, enriquecerse de los conocimientos de los demás, y generar mecanismos donde se puedan reproducir prácticas exitosas. Por lo tanto, la concepción de desarrollo profesional no es para los autores la participación en una serie de sesiones, sino un proceso permanente y colaborativo de aprendizaje mutuo entre colegas.

El revisar algunos modelos de desarrollo profesional resaltan temas a considerar. Primero, que es desacertada la concepción de que exista una receta que pueda responder a cada una de las necesidades de formación docente, ya que, el aprendizaje se lleva a cabo dentro de un contexto, y esto conlleva diversidades en varios frentes como son el del contexto laboral o el de la persona que aprende. Otro, es que el aprendizaje se reduzca a la participación de jornadas de capacitación, cuando

el aprendizaje requiere de tiempo prolongados especialmente cuando se espera una transferencia del aprendizaje de manera permanente. Finalmente, se desanima a considerar el desarrollo profesional como una iniciativa individual. Al contrario, varios son los modelos que reconocen las noblezas de crear espacios de colaboración, aprendizaje mutuo, y apoyo continuo. Esta breve revisión de algunos modelos sugiere que la práctica reflexiva no se constituye en una parte esencial de los procesos de diseño. Salvo el modelo japonés, los demás modelos no enfatizan la práctica reflexiva, un elemento que puede ser esencial en fortalecer el conocimiento y la práctica y a su vez la transferencia del aprendizaje.

## **El concepto de la práctica reflexiva**

Varios son los intentos por definir el concepto de práctica reflexiva (Cornish y Jenkins, 2012; Engelbertink *et al.*, 2021; Hébert, 2015). Muchos de ellos cuentan con los aportes realizados por John Dewey (1910/2007) y Donald Schön (1983). A Dewey se le reconoce como quien acuñó la definición moderna de reflexión brindando un enfoque técnico y racional, mientras que a Schön (1983), desde su enfoque experiencial e intuitivo se le atribuye la comprensión del concepto de reflexión en sus diversos contextos profesionales (Hébert, 2015). Por otro lado, las críticas planteadas por Perrenoud (2004) a la visión de Schön (1983) aportan significativamente al debate conceptual.

### *Teoría del pensamiento reflexivo de Dewey*

Según Dewey (1910/2007), la reflexión implica la observación, directa o mediada por la memoria, personal o de terceros. Esta observación permite recoger hechos (datos) que, tras ser analizados, contribuyen a la generación y elección de opciones de acción (ideas) orientadas a encontrar una solución efectiva al problema presentado. Este procedimiento se lleva a cabo mediante un proceso de comparación. Para Dewey (1910/2007), la observación y la inferencia constituyen dos componentes esenciales e interrelacionados de cualquier proceso reflexivo.

El escritor señala que el proceso reflexivo se articula en cinco fases, detalladas en la tabla 2:

1. Sensación de perturbación e incertidumbre, momento en que la mente se proyecta en busca de soluciones potenciales; 2. Intelectualización y precisión del problema, que implica transformar la dificultad o confusión vivida en un desafío específico a solucionar, o en una pregunta que requiere una respuesta. 3. Análisis de las condiciones del contexto y elaboración de una hipótesis preliminar, o el acto de proponer una idea tras otra como guías para comenzar o dirigir la observación y demás procesos de recopilación de información objetiva. 4. Razonamiento, en un sentido más restringido, o el desarrollo de ideas y deducciones. 5. Validación de la hipótesis a través de la práctica, es decir, comprobar las hipótesis con acciones concretas, ya sean reales o simuladas.

**Tabla 2**

*Fases del pensamiento reflexivo de Dewey*

Fase	Descripción
1. Perturbación e incertidumbre	Se refiere a las ideas sobre qué decisión tomar cuando se enfrenta un desafío en vez de un accionar directo. Esta fase embarca las formas rutinarias de hacer las cosas y enfrentar los problemas sin una reflexión. Tiene como punto de partida la perturbación en la actividad humana creando complicaciones en el pensar y accionar de la persona. Por lo cual, la persona enfrenta condiciones, limitaciones, obstáculos y demás desafíos en su accionar. También se lo puede comprender como un curso de acción indirecto y anticipatorio, una especie de ensayo dramático. Si existiese una sola opción, se la adoptaría inmediatamente. Pero cuando existen más opciones, estas pueden generar fricción, manteniendo las tensiones y desencadenando nuevas investigaciones. La actitud de vacilación y dilación esencial para pensar requiere cierta restricción en la acción directa.
2. Intelectualización y definición del problema	La situación inquietante, confusa y conmovedora ocurre cuando la dificultad se extiende por todas partes y la cubre en su totalidad. Siempre que se produce una actividad reflexiva, ocurre un proceso de intelectualización de lo que inicialmente solo era una característica emocional de la situación en su conjunto. Esta es una fase de pensamiento reflexivo en la que se intenta definir el acontecimiento vivido y sus desafíos. La persona se esfuerza por conceptualizar lo ocurrido junto con sus dificultades intentando formular el problema. La manera en la cual la persona formula el problema determina las posibles sugerencias que retiene y las que rechaza (datos aceptados, datos rechazados). Esta fase es determinante para la siguiente, la formulación de hipótesis.

3. Estudio de las condiciones de la situación y formación de una hipótesis de trabajo	La primera idea se presenta a la mente de forma espontánea y automática, luego se impone y se hace dominante. Esto no tiene un componente intelectual en su origen. La dimensión intelectual emerge en cómo utilizamos esa idea inicial después de que surge. A medida que clarificamos un problema, ganamos un entendimiento más profundo del tipo de solución que necesitamos. El problema nace de los hechos o datos, y la comprensión clara del problema ajusta, altera y enriquece la idea inicial. Así, la sugerencia inicial evoluciona hacia una suposición definida o, en términos más técnicos, en una hipótesis. El análisis realizado guía la idea hacia la solución. La sugerencia entonces actúa como una hipótesis guía, una suposición práctica que estimula la realización de más observaciones, la acumulación de más datos y la evaluación de si la nueva información recopilada concuerda con lo anticipado por la hipótesis.
4. Razonamiento —en un sentido más estricto	Las observaciones se vinculan con aquello que es observable en el entorno natural. Mientras evalúan su potencial valor como señales hacia soluciones, establecen los hechos que influyen en la generación de sugerencias, ideas e hipótesis. No obstante, como ya se ha señalado, las ideas residen en nuestra conciencia, dentro de nuestro intelecto. No solo surgen ahí, sino que también tienen la capacidad de desarrollarse y evolucionar significativamente en este espacio. Una mente experimentada y bien informada es capaz de refinar una sugerencia inicial hasta transformarla en una idea sustancialmente distinta a la original. Evidentemente, la cantidad de conexiones y conclusiones a las que llega el razonamiento depende del conocimiento previo de la mente. El razonamiento contribuye a expandir este conocimiento, pero a su vez, se basa en lo ya conocido y en las herramientas disponibles para comunicar ese conocimiento y convertirlo en un recurso accesible y compartido.
5. Probar la hipótesis mediante la acción	La etapa final actúa como una validación práctica, proporcionando una comprobación experimental a la hipótesis planteada. Este paso demuestra que, al seguir la hipótesis, se derivan ciertas consecuencias. Sin embargo, no siempre es posible confirmar la hipótesis como correcta. La verdadera ventaja de cultivar un hábito de pensamiento reflexivo radica en que el fracaso nunca se considera meramente como tal; se ve como algo instructivo. Aquellos que piensan de manera profunda aprenden tanto de los fracasos como de los éxitos. Para aquellos que han errado como resultado de un proceso de pensamiento deliberado, y no simplemente por azar, los fracasos indican cómo deben orientarse las observaciones futuras.

*Nota.* Basado en Dewey (1910/2007), Miettinen (2000) y Herrera Pavo (2014).



### *El concepto de reflexión según Schön*

Schön (1983) presenta una posición distinta al concepto técnico-racionalista de Dewey. Schön valora la experiencia específica de los profesionales, así como los procesos artísticos e intuitivos, que han sido desarrollados por ellos (Miettinen, 2000). Esta posición recuerda al modelo japonés, presentado anteriormente, que toma como punto de partida para un desarrollo profesional la experiencia de la persona y el bagaje de conocimiento adquirido a través de su práctica profesional.

El *conocimiento en acción* es uno de los principales principios de Schön (1983). Para este, el conocimiento se encuentra en la acción, es decir, que el conocimiento no siempre se basa en un proceso de reflexión, sino que se sustenta en la experiencia adquirida en la práctica. Esto se debe al frecuente desafío de enfrentar incertidumbres en las que la respuesta puede estar basada en la intuición o la espontaneidad. Por lo tanto, los profesionales enfrentan estas circunstancias desafiantes bajo una intuición fruto de sus experiencias previas.

Schön (1983) explica que la forma de actuar de los profesionales no siempre deriva de un proceso de reflexión o planificación sino de un proceso inteligente e intuitivo fruto de la experiencia adquirida en la práctica. No obstante, la dificultad que representa categorizar este tipo de conocimiento, Schön (1983) subraya la competencia de los profesionales para responder a un desafío aplicando el conocimiento de manera intuitiva. Para él, el conocimiento experiencial no pierde valor por estar basado en un conocimiento artesanal. Al contrario, se posiciona en un tipo de conocimiento superior. Cabe destacar que el conocimiento en acción no requiere de una reflexión, ya que esta última se genera cuando la persona evalúa de manera explícita un accionar concreto (Hébert, 2015).

Schön (1992) desarrolla las ideas sobre la reflexión en el ámbito docente, basándose en los conceptos de Dewey, destacando dos tipos principales: reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. La reflexión en la acción se da en el momento exacto de ejecutar una actividad, facilitando el ajuste y redirección inmediatos de nuestras acciones a partir de la contemplación activa de los eventos en curso, y su efectividad puede variar según el contexto específico. Por otro lado, la reflexión sobre la acción se lleva a cabo después de la actividad o

durante un receso, lo que permite una evaluación y comprensión detalladas de cómo nuestras acciones previas y conocimientos afectaron el resultado. Aunque este tipo de reflexión no está vinculada directamente con la acción en proceso, contribuye a la mejora de prácticas futuras. Ambas modalidades de reflexión son esenciales para el crecimiento profesional y la optimización continua en el campo educativo, posibilitando a los docentes adaptarse y aprender de sus vivencias.

### **Perrenaud y su concepto de reflexión**

Perrenaud (2004) distingue entre pensamiento y reflexión, afirmando que, aunque ambas expresiones parecen intercambiables, la reflexión debe implicar una cierta distancia. Reflexionar en la acción, aunque sea brevemente, implica considerar la actividad que se está llevando a cabo, su contexto, los obstáculos que enfrenta y los recursos disponibles. Bajo esta perspectiva, la distinción basada en el momento específico en que sucede la acción solo cobra relevancia bajo el supuesto de que dicha acción es de corta duración, limitándose a unos pocos segundos antes de concluir. Perrenaud, invita a distinguir dos importantes procesos: 1) el hecho de que las acciones complejas no pueden existir sin una reflexión en el proceso y 2) la naturaleza específica de la reflexión sobre las acciones. La reflexión durante la acción se refiere a cuestionarse qué está pasando o qué pasará, qué se puede y se debe hacer, cuáles son las mejores tácticas y qué dirección y precauciones se deben tomar. Consiste en preguntarse si hay que hacerlo y cuáles son los riesgos. Cuando se han dado estos pasos, entonces se puede hablar de práctica reflexiva.

Sin embargo, es importante recordar que el equilibrio entre reflexión y acción puede no ser el mismo, dependiendo del tipo de acción que se esté llevando a cabo. Está claro que con determinadas acciones es difícil dejar mucho espacio para el pensamiento, mientras que con otras es más factible detenerse a pensar.

### *La reflexión y la práctica docente*

Pérez Gómez (1989) propone integrar el concepto de reflexión con la aplicación práctica, basándose en el análisis de las experiencias

personales y la interpretación del entorno en el que se desenvuelven. Pérez Gómez (1989) describe la reflexión como un tipo de conocimiento que guía la acción, diferenciándola de otras formas de conocimiento más formales. Estas últimas solamente se convierten en parte del proceso reflexivo si se amalgaman dentro de patrones de acción concretos. A partir de esta concepción, emergen múltiples aspectos dentro de la práctica profesional, incluyendo la experiencia, la consciencia, patrones de pensamiento, estructuras de acción, la manera de interpretar o comprender la realidad, y la práctica profesional, entre otros elementos.

La reflexión consiste en la profunda introspección por parte del individuo en el universo de su propia experiencia, un ámbito repleto de significados, valores, intercambios simbólicos, conexiones emocionales, intereses sociales y contextos políticos. A diferencia de otras formas de saber, la reflexión implica un análisis exhaustivo y una visión integradora que captura y dirige la acción. El conocimiento académico, ya sea teórico, científico o técnico, solo se convierte en una herramienta útil para el proceso reflexivo cuando se ha incorporado de manera significativa. Esto no significa almacenarlo en compartimentos estancos de la memoria, sino integrarlo en los marcos de pensamiento más amplios que el individuo utiliza para interpretar la realidad tangible en la que vive y actúa, y para organizar su propia experiencia. Este no es un conocimiento inmaculado, sino uno que está marcado por las circunstancias que envuelven y saturan la experiencia vital personal (Pérez Gómez, 1989, p. 97).

En este sentido, para Perrenoud (2004), la práctica reflexiva implica la reflexión durante la acción, cuestionándose el desarrollo y las posibles rutas a seguir y ajustando la práctica en tiempo real según las necesidades y contextos específicos, así como un proceso de reflexión sobre la acción que permita compararla con modelos ideales o alternativas, con el fin de comprender, aprender o criticar, y también la reflexión sobre patrones recurrentes en un conjunto de acciones, lo cual ayuda tanto a nivel individual como en sistemas más amplios de práctica. Para convertirnos en practicantes reflexivos, los docentes debemos desarrollar habilidades para reflexionar durante, antes y después de la acción, así como comprender y reflexionar sobre las estructuras subyacentes de acciones tanto individuales como colectivas (Herrera Pavo, 2014).

En esta línea, Perrenoud (2004) destaca que la forma de perfeccionar la práctica mediante la reflexión consiste en hacer de la reflexión práctica un proceso metódico y constante. Aunque podemos reflexionar espontáneamente sobre lo que estamos haciendo, este proceso de reflexión no conduce necesariamente a una mayor conciencia o cambios en nuestro comportamiento, como sugiere Schön (1992).

La enseñanza reflexiva no implica automáticamente modificaciones en la conducta de los maestros, sino que se enfoca más en asistir a los educadores para profundizar en su autoconocimiento y comprensión del contexto en el que trabajan. Esto altera cómo ven lo que se puede lograr en términos de orientar la educación y abordar cuestiones escolares, basándose en objetivos que se justifican no solo por razones prácticas, sino también por consideraciones éticas y educativas.

Según Perrenoud (2004), los docentes en proceso de formación reflexionan sobre sus prácticas con el objetivo de desarrollar estrategias de trabajo que les faciliten manejar las situaciones cotidianas en el aula y mejorar estas estrategias a lo largo de su carrera hasta alcanzar un nivel de satisfacción aceptable con su labor educativa. No obstante, es menos frecuente que se propongan metas más elevadas, lo cual requeriría que los educadores tomen conciencia no solo de los conocimientos que poseen, sino también de sus competencias.

Para el autor, la formación inicial y continua juegan un papel clave en el desarrollo de una actitud reflexiva y el *habitus* correspondiente, ofreciendo los conocimientos necesarios para que los docentes en formación se transformen en profesionales reflexivos. Esto implica priorizar el aprendizaje práctico y las consideraciones profesionales por sobre el conocimiento académico más teórico y disciplinar.

Perrenoud (2004, p. 188) sugiere que la práctica reflexiva se debe enfocar en una base mínima de habilidades profesionales, y enumera diez ejemplos: (1) Crear y fomentar ambientes de aprendizaje. (2) Administrar el progreso del aprendizaje. (3) Crear y fomentar el desarrollo de dispositivos de diferenciación. (4) Involucrar a los estudiantes en sus estudios y trabajos. (5) Trabajar juntos. (6) Participar en el liderazgo de la escuela. (7) Educar e involucrar a los padres. (8) Emplear nuevas herramientas. (9) Enfrentar los dilemas éticos y las obligaciones de la profesión. (10) Manejar su propia capacitación continua.

## Conclusiones

La práctica reflexiva es un concepto fundamental en el ámbito del desarrollo profesional docente. Varias son las definiciones y propuestas, muchas de las cuales se basan en los aportes de John Dewey (1910/2007) y Donald Schön (1983). El primero destaca la observación y la inferencia como elementos clave de la reflexión, el segundo enfatiza la experiencia especializada de los profesionales y sus procesos intuitivos, proponiendo el concepto de “conocimiento en acción”. Para Schön (1992), la reflexión en acción es la capacidad de pensar en lo que se está haciendo mientras se está haciendo, y no siempre requiere un proceso explícito de reflexión previa.

Por otro lado, Perrenoud (2004) distingue entre pensamiento y reflexión, señalando que la reflexión implica una cierta distancia y una conciencia más profunda sobre la acción. Su propuesta sostiene que la reflexión en la práctica docente debe ser un proceso sistemático y regular que ayude a los docentes a desarrollar una mayor conciencia de sí mismos y de su entorno, así como a cambiar su percepción sobre lo que es posible en la educación. En resumen, la práctica reflexiva en el ámbito docente implica un proceso continuo de reflexión sobre la propia práctica y sobre el sistema de práctica, que puede llevar a una mayor conciencia, cambios en el comportamiento y una mejora en la calidad de la enseñanza.

Algo que este capítulo pretende argumentar es que la práctica reflexiva ofrece numerosos beneficios para el desarrollo profesional docente y debería considerarse fundamental en este contexto. La literatura especializada ha destacado la falta de transferencia del aprendizaje como un problema significativo, y la inclusión de la práctica reflexiva podría abordar este desafío de manera efectiva. La transferencia del aprendizaje se ve sujeta a las posibilidades del profesorado de aplicar sus nuevos conocimientos en el lugar de trabajo u otros contextos. Por lo tanto, favorecer estas posibilidades es crucial, y crear espacios de reflexión en los procesos de desarrollo profesional podría ser clave. Al fomentar la reflexión sobre la propia práctica y sobre el sistema de práctica durante el desarrollo profesional, se puede consolidar el aprendizaje del profesorado y motivarlo a transferir sus conocimientos a nuevos contextos.

## Referencias bibliográficas

- Baldwin, T. T. y Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-89. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Bubb, S. y Earley, P. (2010). *Helping staff develop in schools*. Sage, 37(2). <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.486530>
- Bubb, S. y Earley, P. (2013). The use of training days: Finding time for teachers' professional development. *Educational Research*, 55(3), 236-248. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.825161>
- Cornish, L. y Jenkins, K. A. (2012). Encouraging teacher development through embedding reflective practice in assessment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(2), 159-170. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.669825>
- De Rijdt, C., Stes, A., van der Vleuten, C. y Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, 8, 48-74. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.007>
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós Ibérica.
- Dolly, J. P. y Oda, E. A. (1997). Toward a definition of professional development schools. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 178-186. [https://doi.org/10.1207/s15327930pje7201\\_9](https://doi.org/10.1207/s15327930pje7201_9)
- Engelbertink, M. M. J., Colomer, J., Woudt-Mittendorff, K. M., Alsina, Á., Kelders, S. M., Ayllón, S. y Westerhof, G. J. (2021). The reflection level and the construction of professional identity of university students. *Reflective Practice*, 22(1), 73-85. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1835632>
- Fitzpatrick, R. (2001). The strange case of the transfer of training estimate. *The Industrial-Organizational Psychologist*, 39(2), 18-19.
- Gegenfurtner, A., Festner, D., Gallenberger, W., Lehtinen, E. y Gruber, H. (2009a). Predicting autonomous and controlled motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development*, 13(2), 124-138. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2009.00322.x>
- Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D. y Gruber, H. (2009b). Motivation to transfer training: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 8(3), 403-423. <https://doi.org/10.1177/15344484309335970>

- Guskey, T. R. (2007). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hébert, C. (2015). Knowing and/or experiencing: A critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön. *Reflective Practice*, 16(3), 361-371. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1023281>
- Helenius, O., Johansson, M., Lange, T., Meaney, T., Riesbeck, E. y Wernberg, A. (2014). Theorising the design of professional development web modules. *Development of mathematics teaching: Design, Scale, Effects: Proceedings of MADIF*, 9. <https://bit.ly/3O8kiG2>
- Herrera Pavo, M. Á. (2014). *La construcción conjunta de conocimiento práctico en la formación inicial de los maestros: Un análisis de la interacción en torno a los dilemas docentes en contextos colaborativos virtuales*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://bit.ly/3UUjpVz>
- Holmes Group. (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. The Holmes Group.
- Holton, E. F., Bates, R. A. y Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360. [https://doi.org/10.1002/1532-1096\(200024\)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/1532-1096(200024)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P)
- Jaramillo-Baquerizo, C. (2019). Modelos de desarrollo profesional del docente universitario. En *Enfoques y perspectivas del pensamiento pedagógico latinoamericano* (pp. 271-295). Ediciones Abya-Yala.
- Jaramillo-Baquerizo, C., Valcke, M. y Vanderlinde, R. (2019). Professional development initiatives for university teachers: Variables that influence the transfer of learning to the workplace. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(3), 352-362. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1479283>
- Kasule, G. W., Wesselink, R. y Mulder, M. (2016). Professional development status of teaching staff in a Ugandan public university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(4), 434-447. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2016.1181883>
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. y Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Lecat, A., Spaltman, Y., Beusaert, S., Raemdonck, I. y Kyndt, E. (2020). Two decennia of research on teachers' informal learning: A literature review on definitions and measures. *Educational Research Review*, 30, 100324. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100324>

- Lee, H.-J. (2004). Developing a professional development program model based on teachers' needs. *Professional Educator*, 27, 39-49.
- Liu, K. Y. (2012). A design framework for online teacher professional development communities. *Asia Pacific Education Review*, 13(4), 701-711. <https://doi.org/10.1007/s12564-012-9230-0>
- Loewenberg Ball, D. y Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. En G. S. & L. Darling-Hammond (eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). Jossey Bass.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E. y Mundry, S. (2010). *Designing professional development for teachers of science and mathematics* (K. Stiles, ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452219103>
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54-72. <https://doi.org/10.1080/026013700293458>
- Pérez Gómez, Á. (1989). Paradigmas contemporáneos en investigación didáctica. En J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez (eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 95-138). Akal.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Rhoton, J. y Stiles, K. E. (2002). Exploring the professional development design process: Bringing an abstract framework into practice. *Science Educator*, 11(1), 1-8.
- Šarić, M. y Šteh, B. (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: Challenges and possibilities. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 67-85. <https://doi.org/10.26529/cepsj.288>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós Ibérica.
- Shimahara, K. (1998). The Japanese model of professional development: Teaching as craft. *Teaching and Teacher Education*, 14(5), 451-462. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00055-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00055-3)
- Stephens, A. y Tjøstheim, T. A. (2022). The cognitive philosophy of reflection. *Erkenntnis*, 87(5), 2219-2242. <https://doi.org/10.1007/s10670-020-00299-0>



CAPÍTULO XI

# **Enseñanza con metodología *Blended-Learning* en la educación superior como un desafío para la práctica docente**

---

Verónica Patricia Simbaña-Gallardo  
Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador  
vpsimbanag@uce.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0002-7466-7364>

Lilian Mercedes Jaramillo-Naranjo  
Consultora en Proyectos Educativos y Virtuales.  
Asesora de Instituciones Educativas  
lilian.jaramillo.naranjo@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-0586-4292>

Juan Carlos Rojas-Viteri  
Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador  
jcviteri@uce.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0003-1033-9350>

## **Introducción**

Los constantes cambios en la educación superior han originado la aplicación de diversas metodologías que faciliten la continuidad de la educación, para lo cual se presenta esta investigación cuyo objetivo fue demostrar la eficacia de la metodología *Blended Learning* en la enseñanza. Se utilizó un enfoque metodológico de tipo cualitativo con diseño de revisión sistemática. La recolección de la información se

realizó en diversas plataformas y repositorios académico-científicos, como *Redalyc*, *Scopus*, *Research Gate*, *Googler Scholar*, *Elsevier*, entre otros. Los resultados arrojaron que los entornos de aprendizaje combinado, o *Blended Learning*, han demostrado ser una herramienta eficaz en la educación superior, ofreciendo un equilibrio entre la instrucción presencial y las metodologías de enseñanza en línea. Esta modalidad permite a los estudiantes beneficiarse de la flexibilidad y accesibilidad de los recursos digitales, al tiempo que conservan la interacción personal y el apoyo que proporciona el entorno tradicional en el aula, pero también permitiendo la adaptación de otros formatos de aprendizaje. También se evidenció que, la evaluación de dichos entornos de aprendizaje combinado es crucial para garantizar una educación efectiva y de calidad. Permite a los educadores y administradores medir la eficacia de la integración de tecnologías digitales con métodos de enseñanza tradicionales. Además, ayuda a reconocer áreas de mejora y a caracterizar la experiencia de aprendizaje para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. En última instancia, una evaluación cuidadosa asegura que los entornos de *Blended Learning* sean inclusivos, accesibles y propicien el éxito académico de todos los alumnos.

El aprendizaje combinado también llamado '*Blended Learning*' o *b-learning* se ha consolidado como una metodología educativa que integra lo mejor de dos mundos: la enseñanza presencial y la virtual. Según Turpo esta modalidad ofrece una flexibilidad sin precedentes, permitiendo a los estudiantes personalizar su proceso de aprendizaje y acceder a los recursos didácticos en cualquier momento y lugar. Esta convergencia pedagógica y tecnológica comenzó a tomar forma en las últimas décadas del siglo XX, marcando un punto de inflexión en la metodología de enseñanza (Turpo, 2018, p. 2). En este trabajo, se explorará cómo el *b-learning* fomenta el desarrollo de habilidades digitales esenciales en la era actual, puesto que no solo perfecciona la práctica educativa actual, sino que también, prepara a las instituciones y a los alumnos para los desafíos del futuro.

El *Blended Learning* según Vásquez (2016) es "una metodología que ha revolucionado la enseñanza con tal magnitud debido a sus múltiples bondades que se espera que su crecimiento y adopción sea cada vez más veloz y sostenible en el tiempo" (p. 1). Por lo cual, esta inves-

tigación tiene como objetivo determinar la eficacia de la metodología *Blended Learning* para la enseñanza.

En este sentido, es de vital importancia reconocer que “las prácticas educativas han experimentado múltiples cambios a lo largo del tiempo, generando una lucha entre seguir usando enfoques tradicionales de enseñanza en el aula al mismo tiempo que surgen nuevas prácticas basadas en tecnologías” (Laaser y Exeni, 2023, p. 2) que indudablemente arropan a las sociedades hoy día exigiéndoles su adopción y puesta en práctica debido a la cantidad de beneficios que estas proporcionan para aquella personas que desean continuar con su educación a la par de otras actividades.

A tal respecto, autores como Paredes *et al.* (2020) señalan que “es momento de superar prácticas tradicionales sobre procesos formativos y de investigación” (p. 83), esto es, cada experiencia aporta nuevas metodologías de enseñanza, ampliando el papel de estudiantes y profesores más allá de los métodos convencionales hacia enfoques que revitalizan el aprendizaje. “Tales transformaciones tienen un impacto significativo en los contextos socioeconómicos, la educación está interconectada con entidades gubernamentales, instituciones académicas, el sector empresarial, iniciativas emprendedoras, ámbitos culturales y la sociedad en su conjunto” (Semanate *et al.*, 2021, p.47).

Así pues, el *Blended Learning*, aprendizaje mixto o educación a distancia, es una modalidad educativa que surgió como respuesta a la necesidad de integrar las ventajas de la enseñanza presencial con las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en un mundo globalizado y versátil, por lo que, explorar y apoyar el estudio de nuevas formas de enseñanza es de suma importancia, fomenta una mayor inclusión y adaptabilidad en los procesos de aprendizaje, así como aporta a la transformación de los sistemas educativos.

En este orden de ideas, García *et al.* sostienen que la implementación de estas nuevas formas de enseñanza-aprendizaje en la educación ha hecho que la educación a distancia se convierta en una alternativa cada vez más popular, con un creciente número de instituciones y alumnos que la eligen, debido a su flexibilidad y capacidad de adaptación a las circunstancias cambiantes. Precisamente, esto ha permitido a los educadores y estudiantes mantener la continuidad educativa fren-

te a casi cualquier circunstancia que se presente, de ahí, su indudable y especial importancia, las metodologías innovadoras pueden responder mejor a las necesidades individuales de los estudiantes, aprovechando la tecnología y las investigaciones actuales para crear entornos más interactivos y personalizados (García *et al.*, 2018, p. 25).

Así, esta metodología puede ser integrada de manera efectiva en el currículo, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad independientemente de sus condiciones personales. El constante surgimiento de herramientas tecnológicas en la educación global requiere una adaptación continua para asegurar un proceso educativo efectivo y pertinente. García *et al.* (2018) sugieren que “esta adaptación no solo implica un cambio en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, sino también una integración efectiva de tecnologías digitales que enriquecen y diversifican la experiencia educativa” (p. 26).

Semanate *et al.* (2021) afirman que el “Blended Learning facilita una personalización del aprendizaje, donde los alumnos pueden avanzar a su propio ritmo, repasar contenidos y acceder a recursos didácticos en línea” (p. 46). También promueve el desarrollo de habilidades digitales esenciales para la era actual, y proporciona una plataforma para la innovación pedagógica, permitiendo a los docentes explorar nuevas estrategias de enseñanza y evaluación, generando que muchos investigadores actualmente inclinen su mirada al estudio del *b-learning*. Las tendencias en *b-learning* enfatizan la importancia de desarrollar habilidades de pensamiento crítico y fomentar la colaboración, mientras se brinda a los alumnos mayor control sobre su proceso de aprendizaje.

Para lograr el objetivo propuesto en este estudio se utilizó un enfoque metodológico de tipo cualitativo con diseño de revisión sistemática. La recolección de la información se realizó a través de la exploración de documentos cuyos objetivos fuesen similares al perseguido en esta investigación en diversas plataformas y repositorios académico-científicos, como Redalyc, Scopus, Research Gate, Googler Scholar, Elsevier, entre otros. Se procedió a clasificar y analizar la información recolectada para posterior descripción y análisis de los resultados.

A lo largo de esta investigación se podrá examinar diversos puntos importantes acerca del *b-learning*, como los precedentes sobre el tema estudiado en la educación superior en América Latina. Las fases de la enseñanza a través de actividades asincrónicas en un entorno *b-learning*, así como también, la implementación de las formas de

evaluación de estos entornos virtuales con la finalidad de obtener un *feedback* que aporte a la mejora continua de los procesos educativos innovadores.

### **¿Cómo es la enseñanza con metodología *blended-learning*?**

El crecimiento de la educación a distancia en las últimas dos décadas ha sido exponencial, impulsado por avances tecnológicos y una mayor accesibilidad a internet. El “modelo educativo *b-learning*, específicamente, ha democratizado el aprendizaje, permitiendo a estudiantes de todo el mundo acceder a recursos y programas académicos sin las limitaciones geográficas” (Laaser y Exeni, 2023, p. 2). Esta modalidad que integra herramientas interactivas, inteligencia artificial y realidad virtual, promete seguir transformando el panorama educativo, ofreciendo experiencias de aprendizaje personalizadas y flexibles.

La educación superior a nivel global ha afianzado este modelo educativo debido a la gran cantidad de beneficios que ofrece, sobre todo por la posibilidad de combinar la educación con las actividades cotidianas de las personas, como, por ejemplo, en lo laboral y personal, además de la flexibilidad de horarios y métodos, lo que la convierte en una opción atractiva para muchos. “Hace un par de décadas estudiar y trabajar a la vez era un desafío para las personas, hoy día el *b-learning* permite reducir las brechas educativas existentes que tanto preocupan en América Latina” (Ricardo *et al.*, 2020, p.1).

Sin embargo, también presenta desafíos como la necesidad de autodisciplina y habilidades de gestión del tiempo por parte de los estudiantes, y la adaptación de los métodos de enseñanza por parte de las instituciones para garantizar la calidad y eficacia del aprendizaje. Por tal motivo, este modelo de enseñanza ha sido objeto de múltiples estudios para mejorar y mantener a la vanguardia esta herramienta de aprendizaje. García *et al.* manifiestan que el *b-learning* ha evolucionado a tal punto que en las investigaciones científicas realizadas se han encontrado herramientas tecnológicas que permiten la interacción en un ambiente presencial y virtual. La efectividad de BL ha mejorado sustancialmente el proceso de aprendizaje, ha generado en los estudiantes actividades colaborativas e individuales que propician la atención en el estudiante (García *et al.*, 2018, p. 26).

En concordancia con lo anterior, se presentan a continuación diversas investigaciones realizadas al entorno *b-learning* que demuestran los beneficios que genera esta modalidad y la eficacia de esta en la enseñanza de la educación superior. Estudiosos del tema como García (2018) en su investigación titulada *Blended Learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia*, afirma que el *b-learning* “nació desde los procesos presenciales de formación en la empresa a los que después se sumaron instituciones educativas tradicionalmente presenciales, buena parte de ellas, universitarias” (p. 18). Asimismo, afirma que las universidades optaron por esta modalidad por tres premisas fundamentales: “reorganizar los tiempos habituales de clase tradicional; integrar el aprendizaje en línea y los tiempos de presencia; y rediseñar el curso para aumentar la participación de los estudiantes” (García, 2018, p. 19). Tal como lo plantea el autor esta dinámica implica una reconceptualización y reorganización de las propuestas de aprendizaje que se basan en estas nuevas interacciones.

En esta investigación también se hace alusión a una diferencia entre el reconocido modelo *e-learning* y el creciente modelo *b-learning*, y es la recuperación según el autor, del contacto cara a cara entre profesor y estudiante, lo cual se considera beneficioso para los seres humanos por su naturaleza social y, a su vez, se minimizan los vicios que produce el solo contacto a través de una pantalla. Como conclusión, aporta la investigación de García (2018) que “estas formas de enseñanza satisfacen las necesidades concretas de aprendizaje, tratando de encontrar el mejor equilibrio posible entre las variables curriculares” (p. 20). Además, también es importante mencionar que si bien, “el modelo *b-learning* llegó para quedarse, muchas instituciones universitarias en Latinoamérica aún continúan impartiendo otros modelos de educación a distancia de forma tradicional debido a la brecha tecnológica a la que se enfrentan muchos países en vías de desarrollo” (García, 2014, p. 27), lo cual impide el aprovechamiento de los beneficios de tal educación combinada.

Otras investigaciones como las de Turpo *et al.* abordaron el *Blended Learning* desde una perspectiva bibliográfica en el que analizaron la producción científica sobre el *b-learning* en las universidades peruanas para identificar los escenarios y condiciones más factibles para el intercambio educativo entre los participantes de esta modalidad (Turpo *et al.*, 2020, p. 8). Señalan los autores que es crucial te-

ner acceso a un análisis reciente de la literatura sobre la evolución del aprendizaje basado en la Web BL, puesto que facilita la evaluación y la implementación oportuna y relevante de estrategias tecno-educativas que se basen en pruebas científicas y que sean adecuadas para el contexto nacional. Específicamente, la investigación proporcionó datos sobre las áreas de conocimiento y enfoques metodológicos que predominan en los estudios universitarios relacionados con el *b-learning*, lo que nos permitirá una mejor comprensión y aplicación.

Asimismo, evidenciaron los resultados que existe un aumento vertiginoso en el interés por la investigación dentro de las universidades de Perú sobre el *b-learning*, especialmente en los programas de postgrado en comparación con los de pregrado. Esta tendencia no solo muestra la aceptación y estandarización de la investigación como práctica, sino que también destaca su valor como medio para continuar la educación y formación académica.

Finalmente, el estudio determinó que el enfoque en la realidad del aprendizaje mixto abre un abanico de oportunidades para investigaciones futuras. Esto incluye revisiones literarias esenciales que permitan mantener actualizado su desarrollo. También facilitaría la exploración de elementos educativos clave, como las interacciones didácticas que se generan, los medios virtuales y físicos utilizados en intercambios académicos y sociales.

Por último, dos aspectos importantes a saber del modelo y para tener en cuenta a la hora de su implementación son: 1) el análisis de los aspectos organizacionales de esta modalidad educativa, como los tiempos, materiales y diseños instruccionales y, 2) la capacitación y percepción de docentes en métodos tecno-educativos, entre otros factores relevantes, de esta manera el modelo *b-learning* estaría cubriendo las demandas y requerimientos educativos y tecnológicos de la sociedad actual en constante transformación (Turpo *et al.*, 2020, p. 12).

Es de suma importancia educarse no solo en los beneficios que el modelo en su forma estructural puede ofrecer, es interesante estudiarlo en función de las experiencias de los docentes que se convierten en actores principales de este método de enseñanza, para lo cual, se menciona la investigación de Martín *et al.* (2019) quienes analizaron a partir de las percepciones de profesores universitarios, las principales expectativas, actitudes, demandas, ventajas y desventajas de la aceptación y adopción

de las metodologías de *Blended Learning* (BL) en la enseñanza superior, agregan además los autores, que conocer dichos aspectos de esta metodología asegurará la eficacia de su aceptación e implementación. Martín *et al.* argumentan que su estudio llamado expectativa-valor consiste en valorar los beneficios que ofrece la forma de enseñanza citada, y posibilitar una enseñanza-aprendizaje acorde a las necesidades del estudiante con el empleo de recursos digitales (Martín *et al.*, 2019).

En este contexto, en dicho estudio buscaron analizar y cuantificar los elementos clave del modelo de aprendizaje mixto, así como entender cómo los educadores valoran su eficacia, considerando los beneficios y las posibles mejoras. Además, se investigó la perspectiva de los docentes respecto a si consideran que este sistema es sencillo de aplicar, si incentiva a los alumnos o si, debido a su complejidad, resulta difícil de comprender y provoca descontento o dificultades en la labor educativa. Asimismo, se consideró importante evaluar hasta qué punto la influencia o la presión social de las autoridades educativas, compañeros de trabajo o estudiantes incitan a adoptar rápidamente innovaciones, o hasta qué punto los docentes notan que las condiciones y los recursos disponibles, tanto materiales como técnicos, contribuyen o impiden la implementación de dichas innovaciones.

Como resultado de analizar los elementos clave del modelo *b-learning* Martín *et al.* (2019) a partir de la percepción de los docentes “prueban la idoneidad de este enfoque, por otro lado, la intención de utilizar un sistema de aprendizaje en línea se ve principalmente influenciada por la actitud del usuario hacia la operación de dichos sistemas” (p. 27). Es la percepción y el enfoque positivo o negativo hacia estos entornos virtuales lo que determina en gran medida su uso efectivo.

Aunado a lo anterior, se evidenció que numerosas universidades y centros de educación avanzada encuentran relevante este hallazgo, pues, están comprometidos con la aplicación de estrategias para la adopción y promoción del aprendizaje BL. Así, subrayan los autores la importancia de que el cuerpo docente reconozca y valore la integración de las modalidades de enseñanza presencial y en línea, resaltando los beneficios de este enfoque. Identificar creencias destacadas acerca de las expectativas de resultados positivos del uso de BL es esencial, por ejemplo, los docentes señalaron que: “el BL facilita la organización y exposición de materiales de estudio”; “Vuelve las clases más atracti-



vas y dinámicas”; “ayuda a mejorar o simplificar el proceso de aprendizaje de los estudiantes”, entre otros) (Martín *et al.*, 2019, p. 27).

Finalmente, los autores observaron que una mayor facilidad en la percepción del uso de entornos de aprendizaje mixto BL se asocia con la existencia de un soporte institucional, material y técnico adecuado. Además, esta percepción es reforzada por la influencia benéfica de colegas y figuras relevantes dentro del ambiente de trabajo.

Ahora bien, ciertamente, es importante la percepción de los docentes con respecto al uso eficaz de la metodología *b-learning*, pero, no es menos importante la opinión que existe en los estudiantes sobre la adopción y utilización del BL, para lo cual y finalizando con este abanico de referentes sobre la eficacia de este, se presenta la investigación de Castro y Lara 2018 en el que se evaluó la percepción que tienen los estudiantes de posgrado sobre la implementación del enfoque *b-learning* como metodología para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Este estudio se llevó a cabo durante la realización del curso de *Investigación en Periodoncia* dictado en los diplomados de Implantología Oral y Cirugía Periodontal de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Como metodología se establecieron sesiones educativas que combinaron elementos presenciales con componentes en línea. Cada encuentro contó con lecciones teóricas y debates grupales en la fase práctica. Tras concluir las sesiones presenciales, se empleó la red social *Facebook* como medio virtual para proseguir con las tareas del curso en el entorno digital.

En cada sesión virtual (a través del uso de Facebook) se incluyó lecciones interactivas tales como foros de discusión individual y grupal, autoevaluación y coevaluación, enlaces a bibliografía adicional, complemento de las lecciones con videos tutoriales, envío y revisión de tareas semanales, creación de ensayos e imágenes alusivas a la investigación, pruebas de cálculo muestral, etc. La plataforma facilitó al docente el control de las actividades no presenciales, así como la coordinación y adaptación de las sesiones de aprendizaje acorde a las opiniones de los estudiantes (Castro y Lara, 2018, p. 225).

En relación con la percepción global sobre la metodología y progreso del curso, se reveló que una amplia mayoría, el 84 % de los alumnos sugeriría inscribirse en otros programas que empleen un enfoque similar. Además, un 90 % lo calificó de motivador, mientras que más de

la mitad, un 51 %, opinó que las tareas en línea representan un ahorro de tiempo frente a las sesiones en persona. Por otro lado, un 40 % concordó plenamente en que dichas actividades en línea facilitan la organización del curso. Finalmente, casi la mitad de los encuestados, un 44 %, estuvo en completa conformidad con la idea de que las actividades online son un excelente complemento para las presenciales.

Los anteriores resultados dan cuenta de una elevada aceptación de la introducción del *b-learning* para el proceso enseñanza-aprendizaje, así como también, la valoración positiva de esta metodología educativa se debe a que el aprendizaje combinado fomenta competencias avanzadas como la participación y la capacidad de aprender de manera autónoma. En esta modalidad, añaden Castro y Lara que los alumnos participan de forma proactiva en su educación, aportando ideas, conceptos y estrategias propias, además de sus propias reflexiones acerca de su entorno.

Todo lo planteado en las investigaciones consultadas anteriormente permiten aseverar que los modelos de *Blended Learning* han demostrado ser altamente efectivos en la educación, proporcionando una flexibilidad significativa en tiempos y espacios educativos. Permiten el acceso a una amplia gama de recursos, fomentan nuevas formas de interacción entre alumnos y docentes, y aumentan la autonomía y responsabilidad del estudiante en su proceso de aprendizaje. Además, estos modelos facilitan el desarrollo de competencias digitales, esenciales en el mundo actual. Finalmente, el *Blended Learning* representa una evolución positiva en las metodologías educativas, adaptándose a las necesidades de un entorno en constante cambio y preparando a los estudiantes para los desafíos del futuro.

### **Fases de la enseñanza a través de actividades asincrónicas en un entorno *B-learning***

Las actividades asincrónicas de los entornos de aprendizaje *b-learning* se deben planificar en función a los objetivos que se quieran alcanzar. Al respecto, Montes (2022) sostiene que las fases o etapas de la aplicación de la metodología *Blended Learning* representan una “guía para la instrucción que enlista los procedimientos que ponen en práctica los diseñadores y los desarrolladores para ejecutar un diseño instruccional” (p. 48), por su parte, Rodríguez y García (2024) agre-

gan que “dichos procedimientos generalmente llevan consigo tres fases principales a saber, fase de inicio, fase de desarrollo y fase valorativa” (p.18). Se observa que en cada fase el estudiante pasa por un proceso de inscripción; aquí los profesores también se encargan específicamente de proporcionar información detallada sobre el contenido académico y de la dinámica y funcionamiento del entorno virtual, así como también de procesar las inquietudes de los participantes que se puedan presentar. En la fase de desarrollo afirman Rodríguez y García (2024) que esta etapa se refiere a todo lo relacionado con la realización de las actividades asíncronas planificadas y propuestas por el equipo docente en función a los objetivos propuestos. Incluyen las actividades tanto en individuales como en equipo. Se desglosan por grupos de actividades.

En las “actividades individuales, se invita a los alumnos a emprender una tarea que se enfoque en el tema central del curso actual, en el caso de la investigación” (Rodríguez y García 2024, pp. 9-10) dicha tarea se basó en contestar un conjunto de preguntas tipo test que estaban directamente vinculadas al temario oficial del curso.

Por otro lado, las actividades asignadas a los estudiantes implicaron una dinámica de colaboración. Los alumnos fueron asignados a grupos por los profesores. Estos equipos se compusieron de estudiantes tanto de primer año como de segundo año. La misión de estos grupos consistió en evaluar la influencia de un bloque económico significativo, tal como la Unión Europea, dentro de una entidad económica global, seleccionada por los propios estudiantes. Este enfoque integró de manera efectiva los contenidos de ambas asignaturas y promovió la cooperación entre los participantes. Además, se fomentó que los estudiantes de segundo año contribuyeran activamente al desarrollo educativo de los alumnos de primer año. En la tercera y última fase, llamada de valoración de la experiencia, se realiza con el objetivo de detectar posibles falencias en las técnicas de enseñanza que podrían haber afectado tanto el aprendizaje como la interacción entre los miembros de los equipos, se sugiere implementar una encuesta para recoger opiniones de los alumnos buscando reconocer: 1) Cualquier disfunción o problemas recurrentes asociados con la metodología de enseñanza; 2) El nivel de aceptación dentro de la Comunidad de Innovación Educativa; 3) Las sinergias captadas a partir de la cooperación entre los estudiantes; 4) Las habilidades desarrolladas durante la realización de

proyectos grupales mediante la plataforma que facilita el acceso al curso en línea (Rodríguez y García, 2024, pp. 9-10).

Por su parte, Sarmiento y Urnicia (2023) agregan que “la fase valorativa también implica un análisis de cómo se adquirió el conocimiento y se desarrollaron las actitudes y habilidades necesarias en relación con los contenidos elegidos” (p. 19). Esta metodología, que se enfoca tanto en el proceso como en el avance, facilitó una revisión minuciosa de los logros obtenidos en etapas parciales, finales y de manera integral, los cuales constituyen la evidencia de la eficacia o no del uso de la metodología, en este caso *Blended Learning*.

### **Implementación de entornos *Blended Learning***

Para la implementación de un entorno *Blended-Learning* se necesita conocimiento, coherencia y planificación coordinada entre sus actores. Así como entender las particularidades de cada centro educativo, el nivel de estudios, el tipo de estudiantado, entre otras variables. Dependerá de la planificación estratégica de los aspectos financieros, técnicos y humanos que las Organizaciones de Enseñanza a nivel universitario poseen. Estas características en los entornos de aprendizaje combinado hacen que se complique su implantación o se la tome a la ligera y el resultado final sea un curso en línea tipo repositorio, donde los estudiantes se limitan a descargar documentos o ver videos sin una guía apropiada por parte del tutor del curso o asignatura.

Para lograr programas exitosos se necesita cumplir con dos cosas: capacitación del profesorado como tutores virtuales y evaluación continua de los programas. La primera, tiene que ver con asumir el reto de desarrollar competencias de contenidista o tutor virtual. Es decir, además de ser un experto en el área de su experticia docente, debe manejar herramientas de diseño gráfico, actividades y recursos en las plataformas virtuales de aprendizaje, dominio de internet, desarrollar habilidades de acompañamiento y en la actualidad uso apropiado de tecnologías emergentes como las herramientas basadas en Inteligencia artificial. En la segunda (evaluación continua) lo ideal sería conformar equipos de trabajo, conformados por expertos en estas áreas, sin embargo, dependerá de la realidad de cada institución, como ya se mencionó. Al respecto, Hughes (2007) indica “este tipo de programas no

serán exitosos sin una capacitación apropiada al profesorado y al contrario podría generarles frustración, si la institución educativa los deja a su suerte en el proceso” (p. 350). Capacitación que debe ser constante y acorde a las nuevas tecnologías que van apareciendo.

## **El papel del tutor virtual en los entornos *Blended Learning***

Con el aparecimiento de la educación a distancia en los años 50 del siglo XX, el rol del docente fue cambiando y las instituciones educativas de nivel superior entraron en esta nueva modalidad, siendo la UNED en España y la OU británica las primeras en ofertar estos cursos ya reconocidos dentro sistema formal educativo. Con el pasar de los años muchas universidades y centros de estudios en todo el mundo, se acogieron no solo a este nuevo enfoque, sino que fueron adaptando e incorporando la tecnología informática en sus procesos, capacitando a sus docentes y creando una nueva forma de atender las necesidades pedagógicas de sus estudiantes. En este sentido el profesor tradicional se va relegando a las aulas presenciales, mientras que la necesidad de contar con docentes expertos en creación e integración de contenidos digitales a los currículos se hace cada vez más imperiosa.

Es aquí donde el rol del tutor virtual es clave, se convierte en el facilitador del aprendizaje, orientando y guiando a sus estudiantes de manera clara hacia la construcción de los productos planteados en los entornos de aprendizaje, por supuesto siempre motivándolos a lograr esto a través del trabajo colaborativo e individual. Según Harasim *et al.* (2000) “en la educación tradicional el docente es el centro del aula, el que realiza las preguntas; por el contrario, el aprendizaje en línea se centra en el estudiantado, donde el maestro se convierte en un ayudante del proceso intelectual del alumno” (p. 198).

En general, el trabajo del tutor virtual se basa en la motivación que este genera en sus pupilos, para construir su aprendizaje, acompañándolos todo el tiempo a través de los diferentes recursos para el efecto como son los foros o los chats y otros canales de comunicación. Además, el papel del tutor virtual debe estimular la reflexión, el pensamiento crítico y articular lo aprendido con solucionar problemas del mundo real. Cuatro tipos de tutoría se plantean “a través de pautas motivadoras, control y regulación del rendimiento de los participantes,

estimular la reflexión, perturbar los diseños” (Jonassen, 2000, p. 242). En este sentido, se ajustarán a cada institución.

**Figura 1**

*Cuadro resumen del tutor virtual*



*Nota.* Elaborado con base en la propuesta de Fernández Muñoz (2003). Instituto de Formación Docente de Virtual Educa (2011).

Con respecto a la evaluación continua de los programas *Blended Learning*, es fundamental cuando se implementa por primera vez en los centros educativos y se la debe realizar de manera periódica para que se establezca como una política educativa institucional. Boyle *et al.* (2003) expresan “la implementación de esta modalidad de aprendizaje, suele ser muy conservadora al inicio hasta que los estudiantes y docentes se adaptan al trabajo” (p.170). Una buena implementación puede durar un tiempo en ser asimilada de manera correcta por la comunidad educativa. Por otro lado, Pombo y Moreira (2012) sugieren “la evaluación no se la desarrolle solamente la final del programa, sino que proponen una evaluación multifacética que garantice los procesos educativos y administrativos de la modalidad” (p. 202). Es decir, una evaluación holística y continua.

## El aporte de las TIC los programas *Blended Learning*

El éxito de un programa *Blended Learning*, ineludiblemente recae en como las organizaciones gestionan las tecnologías informáticas. Así, esta actividad se caracteriza como “el arte de garantizar que cualquier recurso, a través de cualquier medio, esté disponible para todas las personas, tengan o no algún tipo de discapacidad” (Berners-Lee y Fischetti, 1999, p. 3). Para entender la importancia de la accesibilidad a la tecnología en Ecuador, se muestran a continuación los siguientes datos:

**Figura 2**

*Indicadores TIC Ecuador 2023*

Indicadores de TIC 2023* (Nacional)	Jul-22	Jul-23
Hogares con Acceso a internet (%)	60,4	62,2
Personas que utilizan internet <sup>1</sup> (%)	69,7	72,7
Personas que tienen celular activado (%)	58,8	59,6
Personas que tienen teléfono inteligente <sup>2</sup> (%)	52,2	55,6
Analfabetismo digital <sup>3</sup> (%)	8,2	7,6

Personas que utilizan internet, se refiere a la población de 5 y más años que ha usado internet en los últimos 12 meses, desde cualquier lugar.

Porcentaje de teléfono inteligente. - se refiere a la población de 5 y más años con celular activado smartphone con respecto a la población de 5 y más años.

Se considera analfabeta digital a una persona de 15 a 49 años cuando cumple simultáneamente tres características: 1) No tiene celular activado 2) En los últimos 12 meses no ha utilizado computadora 3) En los últimos 12 meses no ha utilizado internet.

\* La información de 2022 corresponde a la Encuesta de empleo, desempleo y subempleo-Enemdu.

*Nota.* Datos sobre las TIC en Ecuador. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). <https://bit.ly/48WveQD>

Como se evidencia en la figura 2, los domicilios que poseen internet, así como el uso de teléfonos móviles, apenas superan el 50 % a nivel nacional. Así también es evidente que la penetración de tecnologías digitales como el uso de teléfonos celulares e inteligentes es todavía un lujo en nuestro país, superando apenas el 50 % de usuarios.

Es un reto para los gobiernos de turno invertir en infraestructura tecnológica, que permita fortalecer a las instituciones como a sus ciudadanos en el uso y desarrollo de tecnologías digitales para así mejorar la cadena productiva. Así se evidencian países vecinos como Colombia y Brasil que le han apostado al desarrollo tecnológico. Un aspecto a considerar es que los adolescentes han nacido en la era digital, por tanto, están acostumbrados a convivir utilizando todo tipo de aplicaciones digitales; sin embargo, esto no significa que las sepan usar de manera adecuada para su aprendizaje. Por lo que se sugiere que las instituciones educativas que vayan a trabajar con esta modalidad, capaciten al profesorado y estudiantado en el correcto uso de las TIC en ámbitos académicos.

### **La evaluación en los entornos *Blended Learning***

Existen cuatro elementos a considerar en los entornos *Blended Learning*: 1) ¿Cuál es el propósito de la evaluación para mejorar la participación de los estudiantes, los recursos o la calidad general del curso?; 2) ¿Quién debería participar? ¿Profesores, estudiantes, líderes de cursos?; 3) ¿Cómo y cuándo debe realizarse la evaluación? Los métodos de recopilación de datos; ¿Durante el curso o al final?; 4) ¿Qué se debe evaluar? ¿Enseñanza, aprendizaje, resultados del curso, recursos, calidad de la evaluación? Se han registrado muchos métodos sobre la evaluación del aprendizaje combinado, en diferentes estudios presentados en diversas fuentes de información como artículos académicos, tesis de grado y posgrado, documentos de organizaciones dedicadas a temas educativos, por lo que es muy complejo hablar de una evaluación estandarizada, se han tomado como referencia diferentes aspectos que pesan más dependiendo de la realidad institucional (tecnológicos, pedagógicos, administrativos, etc.) (Pombo y Moreira 2012, p. 210).

De manera general, la evaluación debe considerar criterios que incluyan datos de los resultados de los cursos creados en esta modalidad. Esto es asistencia, participación del estudiantado en las diferentes actividades, calificaciones, motivación y compromiso de los estudiantes y tutores. Las plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA), permiten que la actividad y resultados generados por los estudiantes queden registrados, así como el acompañamiento por parte de los tutores. Es importante entender que estas plataformas presentan



datos estadísticos, mismos que no son capaces de mostrar la verdadera motivación y las actitudes del estudiantado y su aprendizaje en entornos combinados.

Se recalca la importancia que Liu *et al.* (2012) al respecto expresan “las iniciativas de rendición de cuentas que involucran resultados en la evaluación, también deben tener en cuenta el efecto de la motivación cuando se toman decisiones sobre la eficacia educativa de una institución” (p. 360). La literatura propuesta por diferentes estudiosos del ámbito educativo concuerda que un ambiente combinado de aprendizaje no puede ser evaluado por la asistencia y participación en curso, sino por la motivación, interés y satisfacción que el estudiantado presente con respecto a este. Así lo muestran los resultados del instrumento aplicado al estudiantado de instrucción superior (Higher Education), aplicada en Reino Unido en 2016, donde se evidenció que “la calidad percibida desde la perspectiva de los estudiantes cubre la enseñanza, la evaluación, el apoyo recibido, la organización de los contenidos, los recursos de aprendizaje, los docentes y tutores” (IpSOS MORI & HEFCE, 2016, p. 2).

Dado el creciente auge de la educación en línea —y sus variantes—, varias universidades en todo el mundo utilizan cuestionarios de autoinforme para analizar qué tan satisfechos se encuentran los estudiantes con los cursos en esta modalidad en general. Se valoran criterios como la calidad percibida de la enseñanza, además de la experiencia en el entorno de aprendizaje tipo *Blended*. Las preguntas varían dependiendo de la intención de la evaluación y la perspectiva propia del investigador. Shee y Wang (2008) se centraron en “las experiencias del estudiantado en un aprendizaje en línea, para luego centrarse en la comunidad de aprendizaje, el sistema de comunicación, el contenido del curso y la personalización del ambiente en línea” (p. 900). Es así que las organizaciones que decidan implementar esta metodología deben estudiar las percepciones del estudiantado acerca de los criterios expuestos por estas y otras investigaciones.

En un estudio realizado por Blumenfeld y París (2004) se identificaron tres elementos en común entre los estudiantes:

1. Comportamental: relacionado con el comportamiento de los estudiantes. Por ejemplo, asistiendo a la clase, entregando trabajos,

participando en discusiones en clase o participando en actividades relacionadas con la escuela, educación o deportes).

2. Emocional: relacionado con las reacciones emocionales de los estudiantes en relación con el aprendizaje. Un estudiante emocionalmente comprometido, por ejemplo, podría decir que estaba interesado en su curso y que disfrutó aprendiendo.

3. Cognitivo: relacionado con la inversión psicológica de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. El deseo de implementar estrategias de aprendizaje metacognitivo y superar los requisitos de la clase son dos ejemplos. Es importante señalar que el compromiso no siempre debe ser positivo. Un estudiante puede involucrarse negativamente si informa que no le gusta o tiene ansiedad por su aprendizaje (p. 74).

Elementos a tomar en cuenta al momento de realizar el diseño instruccional de los cursos. Trowler (2010) señala “estos indicadores no siempre tienen que ser positivos, podría un alumno involucrarse negativamente si informa que no le ha gustado una actividad o le produce ansiedad hacia su aprendizaje” (p. 8).

## **Modelos de evaluación del aprendizaje en entornos *Blended Learning***

La evaluación de los entornos de aprendizaje tipo *Blended* no es una tarea sencilla. Los cuestionarios sobre opiniones y experiencias de los estudiantes acerca de los cursos recibidos son preferentemente los más usados por investigadores y coordinadores de programas de estudios en línea. La literatura revisada nos indica que las entrevistas y los grupos focales son de gran ayuda también. Muchos de estos instrumentos han sido creados por estudiosos del campo de la tecnología educativa, así como por psicólogos del comportamiento. Dada la variedad de formas y modelos de evaluación, en este estudio se abordarán los más recomendados por los expertos.

## **Rúbricas de evaluación para los entornos de aprendizaje en línea**

Las rúbricas de evaluación se han usado por varias décadas como instrumentos para valorar los entornos de aprendizaje tipo *Blended*.

“Estas matrices miden criterios como el diseño instruccional, el uso de tecnología, así como las percepciones y experiencias del alumnado en los cursos” (Smythe, 2011, p. 3). De esta manera, una vez recogidos los datos, se procesa la información y los resultados ayudan a tomar decisiones a los diseñadores de los cursos para corregir, mejorar, o rehacer el diseño instruccional del entorno. Las rúbricas ofrecen al estudiantado una guía, un camino claro de lo que el maestro va a evaluar. Así, en esta “se describe el criterio en cada nivel. Así mismo, el alumno puede saber lo que ha alcanzado y le falta por desarrollar” (Aceña, 2006, p. 21). Además, un gran problema con las rúbricas es que, son subjetivas. Palabras como limitado o adecuado son términos interpretables. Los diseñadores de las rúbricas no ofrecen recomendaciones sobre qué datos se deben usar para emitir juicios o cómo se deben recopilar. Por lo que se recomienda incluir criterios claros y verificables al momento de crearlas. Las rúbricas usadas para evaluar entornos de aprendizaje tipo *Blended*, pueden ser usadas de tres maneras:

1. Como instrumento de autoevaluación de los cursos, esto es para ayudar a los tutores virtuales acerca de cómo examinar los contenidos propuestos en las plataformas virtuales de aprendizaje.
2. Como suministro para diseñar nuevos cursos, es decir se convierte en una hoja de ruta.
3. Como intermedio para conseguir reconocimiento por su trabajo en línea (California State University 2003, p. 1).

El diseñador de contenidos, deberá crear la rúbrica correspondiente, acorde al uso que se le va a dar.

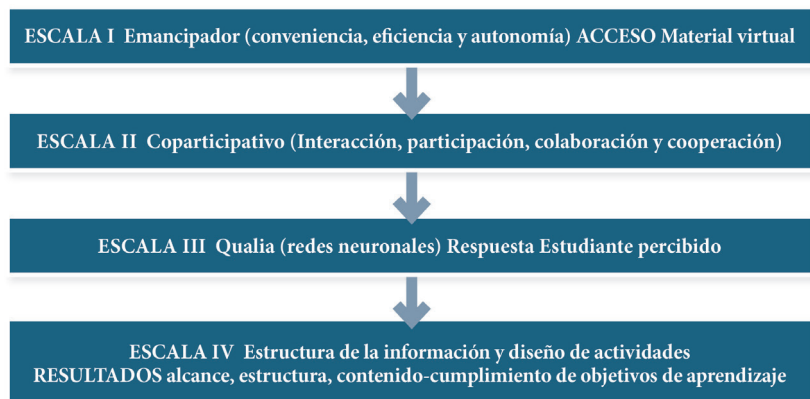
### **Instrumento de entorno de aprendizaje basado en la web (WEBLEI)**

WEBLEI por sus siglas en inglés —*Web Learning Enviroment Instrument*— es un cuestionario para investigar las percepciones y experiencias del estudiantado sobre los cursos en línea que han seguido. WEBLEI fue creado por Chang y Fisher (1999) “y consta de una estructura de múltiples capas que analiza las percepciones de los estudiantes sobre las cuatro escalas principales del entorno de aprendizaje basado en la Web: acceso, interacción, respuesta y resultados” (p. 2). La escala

uno se conoce como actividades emancipatorias y consta de tres categorías principales que son: conveniencia, eficiencia y autonomía. En la escala dos, se encuentran las actividades co-participatorias, que según los autores son flexibilidad, reflexión, calidad, interacción, retroalimentación y colaboración. En la escala tres se presenta a la Qualia, que para Churchland y Smith (1990) se describe “como está plasmado en redes neuronales como vectores de carga eléctrica que reflejan experiencias de vida de individuos” (p. 12). Las seis categorías de Qualia son: el disfrute, la confianza, los logros, el éxito, la frustración y el tedio. En la escala cuatro se presenta la estructura de la información y el diseño de las actividades. Aquí los autores explican como los materiales son estructurados y organizados, mismos que deben ser interactivos y deben proveerse en una variedad de formatos para diferentes tipos de aprendizajes. Las categorías a evaluar son relevancia y alcance del contenido, validez del contenido, precisión y equilibrio de contenidos, navegación y aspectos estéticos y afectivos. Chang y Fisher en 2009 crearon un cuestionario adicional con preguntas abiertas para un análisis más profundo.

**Figura 3**

*Escalas Weblei*



Nota. Chang y Fisher (2009).

## Modelo de aceptación tecnológica (TAM)

Este modelo proporciona una visión amplia sobre el proceso de adopción tecnológica, según Davis (1989):

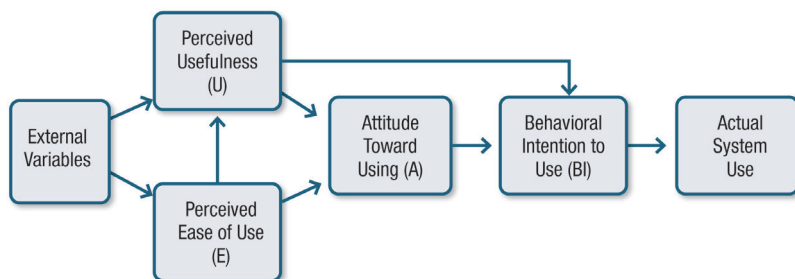
Se lo creó basado en la Teoría de Acción Razonada (TRA) misma que muestra el procedimiento de asentimiento de la tecnología, basándose en los constructos motivacionales extrínsecos: la Utilidad Percibida (UP), que se refiere al grado en el que una persona cree que el uso de un sistema concreto mejorará su desempeño laboral (p. 319).

También tenemos la percepción de los usuarios sobre la facilidad que presentan al momento de manipular tecnología digital (FUP), que explica “el grado en que una persona cree que el uso de un determinado sistema será libre de esfuerzo” (Davis, 1989, p. 319). Estas dimensiones se relacionan con los beneficios la manipulación de las aplicaciones informáticas tienen en la tarea a desarrollar. “Se pretende entonces, explicar el comportamiento humano, a través del uso de tecnologías” (Bigné *et al.*, 2007, p. 2). Este modelo desde su presentación ha estado bajo el ojo de varios estudiosos que lo han puesto a prueba en un sinnúmero de trabajos académicos comprobando a lo largo de los años su validez. Adams *et al.* (1992) utilizaron el trabajo de Davis, confirmando su eficacia en diferentes estudios donde el uso de tecnología era la constante. Así Yong *et al.* (2010) “explica que cuando una tecnología se usa de forma correcta, se pueden identificar variables foráneas, mismas que terminan influyendo en la utilidad y la facilidad de uso percibidas en los usuarios de tecnologías informáticas” (p. 187). En el siglo XXI aparece el TAM2 que no es más que una versión actualizada, donde se incluyeron variables para medir de forma más eficiente el beneficio percibido del uso de la tecnología. Venkatesh y Bala (2008) presentaron una nueva actualización de este modelo, que se conoció como TAM3. En esta propuesta los estudiosos explican que coexisten dos clases de elementos que intervienen en la apreciación de la Facilidad de Uso, explicadas como los componentes áncoras y son: la autoeficiencia informática, la percepción del dominio externo, el ansia y la diversión computacional. Por otro lado, se presentan los elementos de ajuste, entremetimiento observado y usabilidad neutral. En la actualidad, el Modelo TAM sigue siendo usado ampliamente por

investigadores en todo el mundo al momento de medir el uso de la tecnología digital e informática.

**Figura 4**

*Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM)*



Nota. Davis (1989). <https://bit.ly/4ftbzKJ>

## Modelo hexagonal de evaluación de aprendizaje electrónico (HELAM)

Por sus siglas en inglés —*Hexagonal E-Learning Assessment Model*— Es un modelo teórico para la evaluación en los entornos virtuales, en modelos E-learning, B-Learning o M-Learning. HELAM se desarrolló para evaluar la efectividad del aprendizaje electrónico acorde con seis dimensiones, que son: a) Cuestiones de apoyo. b) Cuestiones Sociales; perspectivas de aprendizaje. c) Cuestiones sociales; a). Actitudes de los instructores, d). Calidad del sistema; calidad técnica, e). Calidad del sistema; Información y f). Calidad del sistema. La complacencia del estudiantado es el asunto más importante de la evaluación. Se define por dos variables diferentes; la expectativa del entorno virtual de enseñanza-aprendizaje, por un lado y por otro la ratificación de estas expectativas. Cuando el nivel de satisfacción del alumno es inferior a lo planificado por los diseñadores del curso, entonces el curso creado se considera insatisfactorio. Pero, si el nivel de satisfacción del estudiantado es superior o igual a los resultados esperados, el curso se considera satisfactorio.

Como ya se mencionó, existen múltiples modelos para la evaluación del aprendizaje en red, se diría que se los puede personalizar acorde a las necesidades institucionales, sin embargo, también es cierto que no todos cubren en su totalidad los aspectos que un diseño instruccional bien logrado. Así tenemos que muchos de estos modelos se centran en medir únicamente la precepción del estudiantado sobre los aspectos generales de los cursos en línea, olvidando aspectos inherentes al aprendizaje de los alumnos. Es decir, en muchos de los casos las universidades están más enfocadas en que sus cursos sean evaluados positivamente, olvidando los temas como el desarrollo de habilidades académicas y de investigación en sus educandos. Para que la implementación de este modelo sea exitosa dependerá de la correcta aplicación de cada una de estas fases. Es decir, que para el modelo HELAM, en entorno virtual de aprendizaje se divide en subcategorías y estas se evalúan individualmente. Y para alcanzar el éxito de su implementación se lo trabajará como la suma acumulativa todas estas partes individuales.

**Figura 5**

*Modelo hexagonal de evaluación de aprendizaje electrónico (HELAM)*



Nota. Ozkan y Koseler (2009). <https://bit.ly/3YPqLus>

## **Instrumentos para evaluar el aprendizaje en *Blended Learning***

Como ya se mencionó, la evaluación en entornos de aprendizaje combinado es compleja y necesita de planificación minuciosa, así como una adecuada puesta en marcha y análisis de cada uno de los componentes que hacen parte de ella. Bautista (2011) señala que “la evaluación de los aprendizajes no será una reutilización de instrumentos de evaluación de la modalidad presencial, sino la búsqueda de nuevas formas de evaluar, acordes al entorno virtual como las competencias a evaluar” (p. 23). Es decir, que la planificación y diseño del curso deben tomar en cuenta estas particularidades. El diseñador de los contenidos del curso, debe planificar las sesiones presenciales y virtuales, tomado en cuenta los componentes que se realizarán en cada modalidad. Por otro lado, para identificar si el estudiantado está aprendiendo es necesario que este seguimiento se lo realice a través de herramientas que permitan evaluar su desempeño.

A continuación, se presenta un compilado de las principales aplicaciones informáticas que ayudan a evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales. Seguido, se señalan una serie de aplicativos tecnológicos que se pueden usar en entornos de aprendizaje combinado, según la organización (Moodle.org, 2024).

**Recursos:** son aplicaciones digitales que permiten crear contenido guía al docente tutor o contenidista. Entre otras se tienen:

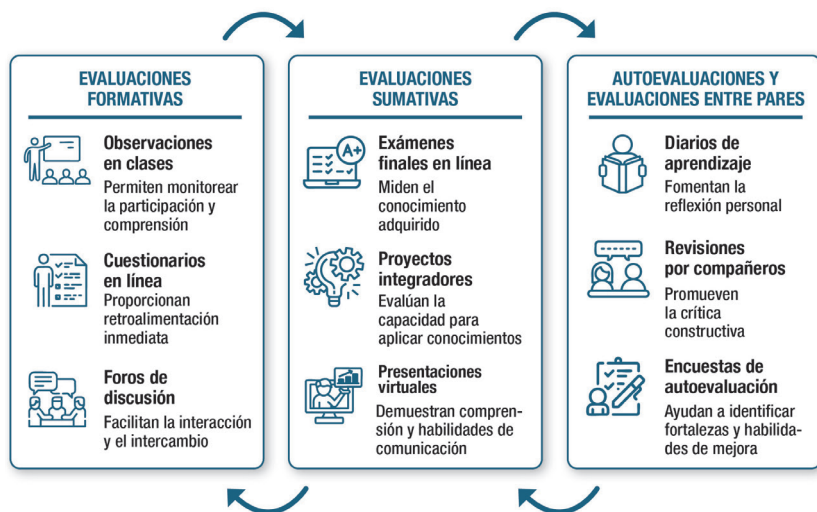
- Archivo: es un conjunto de información variada, que se muestra a través de un software específico, por ejemplo: carta.doc, finanzas.xls, oficio.pdf.
- Carpeta: Ayudan a organizar los archivos digitales u otras carpetas.
- Libros: como su nombre lo indica, está constituido por varias páginas en formato digital.
- Página: es un recurso digital que muestra información previamente planificada por el facilitador del curso.
- URL: son enlaces que ejecutan una página web y así revisar contenido referente a la tarea encomendada.



**Actividades:** generalmente son tareas o acciones a cumplir por el alumnado. Están diseñadas y pensadas acorde a los objetivos instruccionales del curso:

- Chat: son conversaciones digitales sincrónicas y permiten acompañar al estudiante en su aprendizaje.
- Encuesta: permite recolectar información del alumnado sobre percepciones del curso o temas de conocimientos.
- Examen: permite al profesorado crear instrumentos a ser calificados de forma automática. Son configurables y flexibles.
- Foro: son espacios virtuales asincrónicos y pueden ser creados y orientados por el docente según las necesidades de aprendizaje del alumnado.
- H5P: esta herramienta basada en HTML 5, permite a los diseñadores de cursos en línea crear contenidos digitales sin necesidad de saber programar. Vídeos, juegos, diapositivas interactivas, son bastante usados.
- Tarea: permite la subida de archivos para ser revisados y calificados por los facilitadores del curso.

Por consiguiente, cabe señalar que la evaluación en *Blended Learning* se lo considera como una evaluación “combinada”, es decir por un lado se aplicará instrumentos de evaluación para aprendizaje presencial y por otro lado instrumentos de evaluación para aprendizaje virtual. Por ello comprender cómo aprenden los estudiantes en línea y presencialmente es clave para evaluar el aprendizaje combinado con estrategias de evaluación específicas en los contextos citados, en tal virtud los docentes pueden observar el rendimiento de los estudiantes en ambos entornos de forma significativa, esto ayuda a verificar procesos de significatividad del aprendizaje y muestra habilidades adquiridas por los estudiantes (Stefanic, 2025). A continuación, un resumen de técnicas de evaluación a considerar en *Blended Learning*.

**Figura 6***Técnicas efectivas de evaluación en aprendizaje combinado)*

*Nota.* Elaborado con base en la propuesta de Danny Stefanic (2025).

## Conclusión del estudio

El modelo de enseñanza basada en “*Blended Learning*” plantea ser una innovación creativa en la educación superior. Configura el acceso a una amplia gama de recursos digitales, posee varias bondades pedagógicas, ya que fomenta nuevas formas de interacción entre alumnos y docentes, aumenta la autonomía a través del aprendizaje autónomo y fomenta la investigación fortaleciendo la metacognición y la responsabilidad del estudiante. En este sentido, cuando se combinan métodos de enseñanza presenciales y virtuales, se amplían las posibilidades para un aprendizaje flexible y adaptable centrado en el desarrollo cognitivo del estudiantado, promoviendo la participación y facilitando un aprendizaje más profundo y significativo.

Sin olvidar que estos avances innovadores promueven el desarrollo de competencias digitales esenciales en el mundo actual. En fin, representa una evolución positiva en las metodologías educativas in-

novadoras para docentes y estudiantes a la vez se inserta en el conectivismo como una teoría de aprendizaje en la era digital, Y constituye un desafío para la inteligencia artificial.

## Referencias bibliográficas

- Aceña, M. D. C. (2006). *Herramientas de evaluación en el aula*. Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). <https://bit.ly/3AEMNbn>
- Adams, D. A., Nelson, R.R. y Todd, P. A. (1992). Perceived usefulness, ease of use, and usage of information technology: a replication, *MIS Quarterly*, 16(2), 227-247.
- Bautista G. (2011) *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Narcea.
- Berners-lee, T. y Fischetti, M. (1999): *Weaving the web: the original design and ultimate destiny of the world wide web by its inventor*. San Francisco.
- Bigné, E., Ruiz, C. y Sanz, S. (2007). Key Drivers of Mobile Commerce Adoption. An Exploratory Study of Spanish Mobile Users. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*, 2(2), 48. <https://bit.ly/3Cub5oV>
- Boyle, T., Bradley, C., Chalk, P., Jones, R. y Pickard, P. (2003). Using blended learning to improve student success rates in learning to program. *Journal of Educational Media*, 28(2-3), 165-178. <https://bit.ly/4fqvp9p>
- Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research - REV EDUC RES*. 74., 59-109. <https://bit.ly/3USVl5p>
- California State University. (2003). *Rubric for Online Instruction*. <https://bit.ly/3AyjiDp>
- Chandra, V. y Fisher, D. L. (2009). Students' perceptions of a blended webbased learning environment. *Learning Environments Research*, 12(1), 31-44. <https://bit.ly/4hTs5Fh>
- Chang, V. y Fisher, D. L. (2003). The validation and application of a new learning environment instrument for online learning in higher education. En M. S. Khine y D. L. Fisher (eds.), *Technology-rich learning environments: A future perspective* (pp.1-20). World Scientific publishing Co. Ltd. <https://bit.ly/3YL7kD4>
- Churchland, P. M. y Smith Churchland, P. (1990) *¿Podría pensar una máquina? Investigación y Ciencia*, 18-24 <https://bit.ly/3YNh1kx>

- Davis, F. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319- 340. <https://bit.ly/3Cub5oV>
- Delauro M. (2011). *La tutoría en ambientes virtuales de aprendizaje*. Instituto de formación docente, VirtualEduca.
- García, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 09-22. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- García, R., Aguaded, I. y Bartolomé, A. (2018). La revolución del blended learning en la educación a distancia RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19803>
- Hughes, G. (2007). using blended learning to increase learner support and improve retention. *Teaching in Higher Education*, 12(3), 349-363. <https://bit.ly/4fFZEsG>
- Harasim, L., Hiltz, S., Turoff, M. y Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje: guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Gedisa/EDIUOC.
- IpSOS MORI, & HEFCE. (2016). *About the NSS*. <https://bit.ly/3AEOJRb>
- Jonassen, D. (2000). Diseño de entornos constructivista de aprendizaje. En Ch. Reigeluth, *Diseño de la instrucción, teoría y modelos*. Santillana. <https://bit.ly/4ez2jDm>
- Laaser W. y Exeni C. (2023). Introduction of digital technologies in education - Concepts and experiences (Review article). *South Eastern European Journal of Public Health SEEJPH*, XII. <https://doi.org/10.56801/seejph.vi.145>
- Liu, O. L., Bridgeman, B. y Adler, R. M. (2012). Measuring learning outcomes in higher education motivation matters. *Educational Researcher*, 41(9), 352-362. <https://bit.ly/4fsnkk1>
- Lezcano, L. y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 9(1), 1-36. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v9i1.235>
- Martín, A., Sánchez, M. y Gutiérrez, B. (2019). Ejemplificación de metodología mixta para el análisis del uso de entornos blended learning en docentes universitarios. *Risti. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 33(09), 16-30. <https://doi.org/10.17013/risti.33.16-31>
- Mendez, F., Aguirre, V. y Paz L. (2022). La modalidad blended learning como propuesta de innovación educativa aplicable en educación superior. *South Florida Journal of Development, Miami*, 3 (4), 4515-4528. <https://doi.org/10.46932/sfjdv3n4-031>.

- Montes, L. (2022). *Estrategia didáctica socioformativa mediada por metodología (b- learning) para el fortalecimiento de las competencias lectoras*. [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Bucaramanga-UNAB, Colombia. <https://bit.ly/4ez47ME>
- Paredes, A., Inciarte, A. y Walles, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por COVID-19. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 98-117. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33236>
- Pombo, L. y Moreira, A. (2012). Evaluation framework for blended learning courses: a puzzle piece for the evaluation process. *Contemporary Educational Technology*, 3(3), 201-211. <https://bit.ly/48WxKGI>
- Roig-Vila, R., Rojas-Viteri, J. y Lascano-Herrera, N.A. (2022). Análisis del uso de Moodle desde la perspectiva del modelo TAM en tiempos de pandemia. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 12, 95-112. <https://doi.org/10.6018/riite.519341>
- Rodríguez, M. y García, E. (2024). Aprendizaje basado en actividades Asíncronas en un entorno blended Learning. *Revista de Estudios Empresariales*, 1, 5-18 <https://doi.org/10.17561/ree.n1.2024.8202>.
- Ricardo, C., Parra, J, Borjas, M., Valencia, J. y Cano, J. (2020). Potencial de la educación a distancia para reducir brechas de aprendizaje en educación superior: una mirada al caso colombiano. *American Journal of Distance Education*, <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1756024>
- Sarmiento, C. y Urnacia, J. (2023). Protocolos de B-learning para la alfabetización informacional en la Educación Superior. *Región Científica*, 2(1), 202353. <https://doi.org/10.58763/rc202353>
- Semanate, H., Upegui, A. y Upequi, M. (2021). Blended learning, avances y tendencias en la educación superior: una aproximación a la literatura. *Informador Técnico*, 86(1), 46-68. <https://doi.org/10.23850/22565035.3705>
- Shee, D. Y. y Wang, Y.-S. (2008). Multi-criteria evaluation of the web-based e-learning system: A methodology based on learner satisfaction and its applications. *Computers & Education*, 50(3), 894-905. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.09.005>
- Smythe, M. (2011). *Blended learning: A transformative process*. Paper presented at the National Tertiary Learning and Teaching Conference 2011, Nelson, New Zealand. <https://bit.ly/40Lqk7b>
- Turpo, O. (2015). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (39). <https://bit.ly/3OcmtbA>
- Turpo, O., Gonzales, M., García, F. y Pari, F. (2020). La investigación universitaria sobre el blended learning en Perú: campos de conocimiento

- y tendencias metodológicas. *Revista Educación*, 44(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40743>
- Trowler, V. (2010). *Student Engagement Literature Review*. <https://bit.ly/40NB70q>
- Vásquez, M. (2016). *Modelos blended learning en educación superior. Innovación en la enseñanza*. XVII Encuentro Internacional Virtual Educa Puerto Rico. <https://bit.ly/4fO2qfv>
- Venkatesh, V. y Bala, H. (2008), Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions. *Decision Sciences*, 39, 273-315. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x>
- Yong, L., Rivas, L. y Chaparro, J. (2010). Modelo de aceptación tecnológica (TAM): un estudio de la influencia de la cultura nacional y del perfil del usuario en el uso de las TIC. *Innovar*, 20(36), 187-203. <https://bit.ly/3wSQ8xu>

## CAPÍTULO XII

# El aprendizaje basado en el pensamiento (TBL) como estrategia para la transformación de la educación universitaria

---

Floralba del Rocío Aguilar Gordón  
Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, Quito-Ecuador  
faguilar@ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0002-9886-6878>

### Introducción

El aprendizaje basado en el pensamiento (*thinking-based learning* o TBL), se centra en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, reflexivo, creativo y metacognitivo en los estudiantes; a diferencia del aprendizaje tradicional, que se basa en la recepción y memorización de información, el TBL promueve un pensamiento eficaz y profundo, así como la resolución de problemas y la toma de decisiones oportunas e informadas.

El TBL puede ser asumido como un enfoque teórico, como una estrategia práctica y como una metodología para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como *enfoque*, el TBL se fundamenta en las teorías del constructivismo propuestas por Piaget y Vygotsky. Piaget sugiere que el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen

su conocimiento a través de la interacción con su entorno. Por su parte, Vygotsky enfatiza la importancia del contexto social y la mediación en el aprendizaje, argumentando que el pensamiento crítico y creativo se desarrolla mejor en colaboración con otros. El TBL, al fomentar la reflexión y el análisis crítico, se alinea con estos principios constructivistas, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado.

Como *estrategia*, el TBL se sustenta en el aprendizaje experiencial propuesto por David Kolb, quien, como es de conocimiento general, en su teoría del aprendizaje experiencial, sostiene que el aprendizaje es un proceso cíclico que incluye la experiencia concreta, la reflexión, la conceptualización y la experimentación activa. El TBL utiliza este enfoque al involucrar a los estudiantes en actividades que requieren pensamiento crítico y resolución de problemas, permitiendo que reflexionen sobre sus experiencias y apliquen nuevos conceptos en contextos reales. Al hacerlo, el TBL no solo proporciona una estrategia de enseñanza efectiva, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar situaciones complejas en su vida académica y profesional.

Como *metodología de enseñanza-aprendizaje*, el TBL se encuentra respaldado en la teoría de la metacognición de John Flavell quien es considerado como el pionero en el estudio de la metacognición, enfatiza la importancia de que los estudiantes sean conscientes de sus propios procesos de pensamiento; en este sentido, la metodología TBL promueve esta conciencia al involucrar a los estudiantes en la reflexión sobre sus estrategias de aprendizaje y la evaluación de su comprensión. Al centrarse en cómo piensan y aprenden, el TBL permite que los estudiantes desarrollen habilidades metacognitivas que son fundamentales para un aprendizaje profundo y autónomo. Esta reflexión activa sobre el proceso de aprendizaje convierte al TBL en una metodología que fomenta el desarrollo de habilidades críticas y analíticas en el estudiante.

Así mismo, el TBL comparte principios con el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) desarrollado por Howard Barrows, cuya propuesta se centra en el uso de problemas del mundo real para impulsar el aprendizaje. El TBL también utiliza situaciones desafiantes que requieren análisis, razonamiento y creatividad para su resolución. Al adoptar esta metodología, los estudiantes trabajan colaborativamente para identificar y resolver problemas, lo que les permite aplicar conocimientos teóricos en contextos prácticos. Esto no solo mejora la



comprensión conceptual, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos profesionales, convirtiendo al TBL en una metodología de enseñanza-aprendizaje efectiva y contextualizada.

De esta manera, el aprendizaje basado en el pensamiento (TBL) es considerada como una estrategia innovadora que resulta fundamental en el contexto actual de la educación universitaria. Este enfoque responde a diversas problemáticas identificadas, como la falta de habilidades de pensamiento crítico y creativo, dificultades para reflexionar sobre el propio aprendizaje y carencias en la comunicación efectiva.

Este capítulo tiene como objetivo analizar las aportaciones del TBL como estrategia didáctica innovadora y alternativa para fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creativo, analítico y propositivo en los estudiantes universitarios.

Como se mencionó, el TBL promueve la metacognición, la generación de ideas, la argumentación, la identificación de fortalezas y debilidades, así como la resolución de problemas y la toma de decisiones, contribuyendo así al abordaje efectivo de los distintos desafíos académicos y profesionales. Desde esta perspectiva, este capítulo invita a reflexionar sobre el papel del estudiante, la función del docente, el propósito último de la educación, las implicaciones del contexto social y los nuevos mecanismos que deben implementarse en el proceso educativo universitario, en este sentido se propone un conjunto de estrategias metodológicas para la aplicación del TBL en el aula, se repiensa acerca de los desafíos y las posibles alternativas de solución para algunas problemáticas emergentes. Se concibe que, la educación es un proceso con un fin específico que requiere de un enfoque onto-antropo-social y epistemológico-metodológico por excelencia. Este enfoque debe incluir procesos teórico-prácticos que consideren las subjetividades y realidades contextuales, donde el enseñar trasciende la mera transmisión de conocimientos y el aprendizaje se convierte en un proceso permanente y transformador, que exige el desarrollo de diversas habilidades de pensamiento para “aprender a aprender”.

El tema de este capítulo es fundamental para comprender tanto el papel del docente como el del estudiante en el proceso educativo, ya que implica una relación de doble vía. Por un lado, es necesario reflexionar sobre nuestra práctica docente con el objetivo de “ofrecer una educación más humana, que respete la diversidad cultural en todas sus dimensio-

nes, que resalte el papel del lenguaje en la construcción del significado y el conocimiento, y que promueva el diálogo, la crítica y la participación” (Chaves, 2001, p. 64). Se pretende alcanzar una educación que contribuya a la formación integral de las personas, que facilite la resolución estratégica y oportuna de problemas, y que responda a las exigencias de la sociedad actual, proporcionando las herramientas necesarias para identificar, seleccionar, procesar, utilizar y comunicar la información, tanto para el conocimiento como para la vida misma.

La implementación del aprendizaje basado en el pensamiento implica un cambio significativo en el rol del docente en el aula, quien deja de ser un simple transmisor de información y se transforma en un agente motivador, un guía del proceso de aprendizaje y un diseñador innovador de actividades y escenarios educativos. Es esencial que el docente desarrolle en los estudiantes, la capacidad de indagar, cuestionar y formular preguntas, estableciendo así las bases para que los estudiantes reconozcan la necesidad de aprender a pensar. Además, debe fomentar en ellos la importancia de registrar información, asimilar conocimientos y ponerlos en práctica, así como establecer conexiones entre lo que ya saben y lo que están aprendiendo. El docente, por lo tanto, debe impulsar el pensamiento crítico, reflexivo, creativo e innovador, debe propiciar la metacognición en sus estudiantes.

En este sentido, Ahedo Ruiz (2018) sostiene que “el profesor cede el protagonismo al estudiante (Dewey, 1938), y su rol se convierte en secundario, ya que consiste en seleccionar las experiencias realmente significativas para cada estudiante” (p. 134). Por ello, el docente debe otorgar mayor responsabilidad e iniciativa al estudiante, con el objetivo de facilitar su proceso de autotransformación y su capacidad para modificar la sociedad. Como menciona Ahedo Ruiz (2018), “el profesor debe ayudar al estudiante a conocerse, y este es el punto de partida para el desarrollo del carácter...” (p. 134). En este contexto, una de las características más interesantes del TBL es la capacidad de indagación que promueve, la cual se propone ampliar las destrezas de pensamiento, clarificar la comprensión, corregir posibles errores, ratificar el conocimiento y establecer retos y desafíos.

Por otra parte, se propone que los estudiantes desarrollen su autonomía cognoscitiva, procedimental y actitudinal. Como indican Gómez *et al.* (2019), “el estudiante no debe esperar que le digan qué hacer,

sino que debe sentir el interés por buscar y complementar los conceptos, creando nuevas líneas de pensamiento y necesidades de acuerdo con lo que sabe, su utilidad y necesidad” (p. 123). En otras palabras, el estudiante debe adquirir aprendizajes significativos y útiles a lo largo de su vida, construyendo, consolidando y transfiriendo el conocimiento a partir de su propia experiencia. Según Ausubel (1983), esto “...no solo implica pensamiento, sino también afectividad, y solo cuando se consideran en conjunto se enriquece el significado de la experiencia” (p. 1).

Los estudiantes analizan, construyen y proponen ideas, lo que permite que el aprendizaje profundo o eficaz, resultado de la aplicación del TBL, se sustenta en la reflexión metacognitiva sobre el tipo de pensamiento que se está utilizando. Cada estudiante debe conocer su estilo de aprendizaje y ser consciente de sus fortalezas y debilidades, ya que estos aspectos son determinantes para evaluar la calidad de los procesos y resultados educativos. Sin embargo, esto plantea un dilema; como señalan Díaz-Barriga y Hernández (2002), los aspectos relacionados con la autonomía moral e intelectual, la capacidad de pensamiento crítico, el autodidactismo, la reflexión sobre el propio aprendizaje, la motivación y la responsabilidad en el estudio, así como la disposición para aprender significativamente y cooperar en busca del bien colectivo, son factores que indican si la educación es de calidad (p.23) o existe deficiencias en ella.

Asimismo, es importante recordar que Ausubel (1978) concibe al estudiante como un procesador activo de la información, destacando que el aprendizaje es sistemático y organizado. A medida que el estudiante vive experiencias cognitivas, su aprendizaje avanza (Gómez y Londoño-Vásquez, 2019, p. 127). Actualmente, los educandos tienen acceso a abundante información gracias a la inmersión de una diversidad de tecnologías como teléfonos inteligentes, computadoras y otros dispositivos conectados a Internet. Este escenario requiere de nuevos mecanismos y estrategias para responder a las demandas sociales, haciendo imprescindible aprender a aprender, pensar de forma crítica y vivir de manera autónoma.

Este proceso de doble vía implica considerar una variedad de factores tanto endógenos como exógenos que afectan a educadores y estudiantes, incluyendo experiencias, percepciones, voluntades, emociones, experticias, circunstancias y estilos de aprendizaje. Como sos-

tienen Swartz y Perkins (1989), “cuando pensamiento y contenido se aprenden juntos, el pensamiento ilumina el contenido y el contenido enriquece el pensamiento” (p. 56). Esta relación está influenciada por el contexto socio-histórico, político-económico y filo-teo-ideocultural que representan las instituciones educativas y su normativa, una situación respaldada por la teoría de la interacción social o el socioconstructivismo de Vygotsky (1997).

En este contexto, el TBL potencia el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, promueve la metacognición y fomenta la capacidad de aprender a aprender. Contribuye al desarrollo de diversas capacidades, como el análisis, la evaluación y la síntesis, que son esenciales para generar cuestionamientos, resolver problemas y tomar decisiones. En un entorno educativo en constante evolución, donde la información es abundante y las habilidades blandas son altamente valoradas, el enfoque en el pensamiento crítico permite a los estudiantes conectar teoría con práctica, promoviendo un aprendizaje más significativo y duradero.

Además, el TBL se adapta a las demandas del mundo laboral y social, donde la capacidad de analizar información, formular hipótesis y argumentar efectivamente es esencial. Esta metodología también fomenta un ambiente colaborativo en el aula, donde los estudiantes aprenden a trabajar en equipo y a considerar diversas perspectivas. Al integrar tecnologías digitales y métodos interactivos, el TBL enriquece la experiencia educativa y prepara a los futuros profesionales para enfrentar desafíos complejos en sus respectivas disciplinas.

El TBL constituye, por tanto, una herramienta esencial para enfrentar situaciones complejas y adaptarse a la diversidad de entornos, contribuyendo al desarrollo integral del ser humano en distintas facetas de su vida personal y social. Esta investigación se fundamenta en un análisis bibliográfico-documental, utilizando métodos lógico-científicos como el inductivo y el deductivo, así como métodos filosóficos como el fenomenológico y el hermenéutico, apoyándose también en la experiencia personal de la investigadora.

Este capítulo se encuentra estructurado en cuatro partes, en la primera se realiza una aproximación conceptual a la categoría *thinking based learning* (TBL); en la segunda se analiza las habilidades clave y estrategias para aplicar el TBL en el aula universitaria; en la tercera se

reflexiona acerca de la integración del TBL en el currículo; y en la cuarta, se aborda algunos desafíos y soluciones que trae consigo la aplicación del *thinking based learning* en la educación universitaria.

### **Aproximación conceptual al *thinking based learning* (TBL)**

El TBL es una metodología activa de enseñanza-aprendizaje que tiene como propósito la enseñanza directa de habilidades y destrezas de pensamiento específicas para el desarrollo integral del ser humano.

Parafraseando una parte del contenido del Cuaderno de Valores de Educo (2022), se encuentra que los elementos fundamentales del TBL son: destrezas del pensamiento; hábitos de la mente y la metacognición. El TBL trae consigo algunas ventajas como el impulso del aprendizaje activo, versatilidad en el sentido que puede ser aplicado en cualquier cátedra o concepto y puede combinarlo con otras técnicas educativas como el aprendizaje por proyectos, la clase invertida (*flipped classroom*) o el trabajo colaborativo; la adquisición de conocimientos profundos; evaluación más eficaz, incorporación de habilidades para toda la vida (empatía, capacidad de tomar decisiones, curiosidad, habilidad de innovar); aplicación desde los primeros años de vida (puntos a favor, en contra, aspectos comunes y divergentes, conclusiones sencillas).

Los orígenes del TBL se encuentra en la teoría constructivista desarrollada por Jean Piaget y Lev Vygotsky en la primera mitad de siglo XX, enfatiza en el papel activo del estudiante, en la construcción de su propio conocimiento y sostiene que el conocimiento se construye activamente en la mente del estudiante y mediante la interacción con el entorno y la reflexión sobre la experiencia.

Entre los antecedentes del TBL se encuentra que en 1980, Matthew Lipman desarrolló el enfoque de “Filosofía para Niños”, que para desarrollar el pensamiento crítico y ético en los estudiantes utiliza la formulación de preguntas como metodología fundamental. Se dice que este enfoque sentó las bases para el desarrollo del aprendizaje basado en el pensamiento. Este tipo de aprendizaje es atribuido al trabajo de Robert Swartz quien en su libro *Pensar para aprender* sostiene que es necesario trabajar y ejercitar el pensamiento para lograr que sea eficaz (Educo, 2022, p.1).

El TBL promueve la metacognición entendida como la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento y aprender a aprender, valorando el autoaprendizaje como un enfoque educativo al estilo de lo estipulado por Aguilar-Gordón (2024) cuando sostiene que: "...el autoaprendizaje es un enfoque educativo en el que los estudiantes asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje y se guían a sí mismos a través de la adquisición de conocimientos y de habilidades de manera permanente" (p. 29). Los estudiantes aprenden a monitorear y a regular su pensamiento, identificar estrategias efectivas y a evaluar su propio aprendizaje. Este tipo de aprendizaje permite que los estudiantes aprendan a pensar de manera más profunda, reflexiva y autónoma. Al propiciar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, se incrementa la posibilidad de mejorar la calidad de su formación. De acuerdo con Swartz *et al.* (2008), este tipo de aprendizaje tiende a potenciar destrezas de pensamiento y a desarrollar hábitos productivos de la mente de los sujetos que promueven un pensamiento eficaz que hace referencia a la capacidad de procesar información de manera crítica y creativa para tomar decisiones informadas y resolver problemas de manera efectiva.

Conforme a lo manifestado en el Cuaderno de Valores publicado en Educo (2022), las bases teóricas del pensamiento eficaz se encuentran en la *teoría de la resolución de problemas*, que se centra en el proceso de identificar y resolver problemas de manera sistemática y eficiente; en la *teoría de la toma de decisiones*, que se enfoca en cómo las personas toman decisiones racionales y lógicas, considerando diferentes opciones y evaluando las consecuencias); en la *teoría del pensamiento crítico*, que se basa en la capacidad de analizar y evaluar de manera objetiva la información, identificar suposiciones y sesgos, y llegar a conclusiones fundamentadas.

Así mismo, en Educo (2022), se encuentra que el pensamiento eficaz se caracteriza por tener una comprensión clara de los problemas, de las metas y de los pasos necesarios para resolverlos. Este tipo de pensamiento, se basa en la aplicación de principios lógicos y razonamiento deductivo para llegar a conclusiones válidas; implica el desarrollo de la capacidad para identificar problemas, evaluar situaciones conflictivas, generar soluciones, considerar riesgos, beneficios, desafíos, saber elegir y tomar decisiones oportunas. El ser humano debe ser

capaz de adaptarse consciente y críticamente a las circunstancias que le corresponda vivir.

Con el TBL, los estudiantes aprenden a planificar y a guiar sus propios pensamientos, adquieren conocimientos precisos y relevantes sobre los contenidos previos y los aprendidos. Siguiendo el pensamiento de Swartz *et al.* (2013), el TBL tiene como uno de los objetivos principales lograr que los estudiantes inicien tareas cognitivas que exigen un pensamiento eficaz sobre el contenido proporcionado por el docente, para lo cual se debe considerar algunos elementos como la participación en el proceso de aprendizaje; la concientización del proceso de pensamiento; la capacidad de reflexionar sobre el propio aprendizaje, tal como lo sugiere Aguilar-Gordón (2024) cuando explica la necesidad de que: “...los estudiantes sean capaces de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje, establezcan metas y objetivos personales, seleccionen recursos de aprendizaje y evalúen su propio progreso” (p. 30).

Adicionalmente, el maestro debe proponer espacios de trabajo colaborativo que permita el aprendizaje compartido; debe plantear un aprendizaje basado en la investigación a partir de la formulación de interrogantes y desde la exploración de temas en profundidad; debe tener presente, la capacidad de aplicar en la realidad lo aprendido en la teoría; el establecimiento de procesos de evaluación del aprendizaje con la finalidad de retroalimentar el conocimiento, orientar y ajustar lo que corresponda a cada requerimiento.

Considerando los principios mencionados, el aprendizaje basado en el pensamiento combina la enseñanza de contenidos informativos con un enfoque en el pensamiento eficaz. En este contexto, se pretende equilibrar los hábitos mentales, las vidas productivas e innovadoras de los participantes, y fomentar el pensamiento crítico, reflexivo y creativo. Esto permite valorar la importancia de aprender a aprender y de pensar de manera efectiva. Mediante el enfoque del TBL, los estudiantes se convierten en pensadores autónomos y reflexivos, seres capaces de enfrentar los desafíos del contexto actual.

Para finalizar este apartado, se cree conveniente sistematizar los rasgos característicos propios del aprendizaje basado en el pensamiento:

- Fomenta la reflexión crítica sobre los contenidos y el proceso de aprendizaje, ayudando a los estudiantes a evaluar sus propios pensamientos y razonamientos, particularidad de la que se deriva uno de los principios centrales del TBL, el cual “se convierte en el ente dinamizador del proceso de aprendizaje en la medida en que los estudiantes asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje...” (Aguilar-Gordón, 2024, p. 30).
- Propicia el pensamiento crítico y creativo, promueve el análisis, la síntesis y la evaluación crítica de la información con miras a generar nuevas ideas y soluciones oportunas a los problemas.
- Suscita aprendizajes activos y participativos en los que los estudiantes se muestran involucrados en su proceso de aprendizaje, se encuentran predispuestos a colaborar y a participar proactivamente en las distintas actividades.
- Promueve aprendizajes significativos y relevantes para los estudiantes mediante la conexión del aprendizaje con situaciones concretas y reales de la vida cotidiana,
- Fomenta la autocomprensión del aprendizaje (metacognición), promueve la conciencia de los propios procesos de pensamiento lo que ayuda a los estudiantes a comprender la manera de cómo aprenden y a desarrollar estrategias efectivas para potenciar sus aprendizajes.

Estos rasgos contribuyen para la creación de entornos de aprendizaje dinámicos y diversos en los que los estudiantes se convierten en protagonistas y/o agentes activos de su propio aprendizaje, donde se valora el pensamiento crítico como “...característica constitutiva de lucha por la libertad, la democracia y el cambio social.... pone interés....en el método empírico...busca una interacción entre la comunidad social en la que se desenvuelve y la individualidad del educando que se fortalece” (Aguilar-Gordón, 2019, p. 88).



## Habilidades clave y estrategias para aplicar el TBL en el aula universitaria

En el apartado anterior se explicó que el TBL es un enfoque educativo que procura desarrollar habilidades de pensamiento crítico y de resolución de problemas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Swartz *et al.* (2008) aseveran que mediante esta metodología se pueden desarrollar habilidades cognitivas fundamentales en los estudiantes, tales como: procesamiento y ampliación de información; aclaración de ideas; evaluación crítica de la información; inferencia; análisis de argumentos; toma de decisiones; resolución de problemas; conceptualización; etc.

Por otra parte, en un estudio realizado por Alexandra Martí (2022), se explica que la integración del enfoque *thinking based learning* en el contexto educativo, permite el desarrollo de las siguientes habilidades:

**Pensamiento crítico y habilidades cognitivas.** El pensamiento crítico se define como la habilidad de analizar y evaluar información de manera reflexiva, y se considera fundamental en la resolución de problemas y la toma de decisiones. Según Facione (1990), el pensamiento crítico implica habilidades como el análisis, la evaluación, la interpretación y la inferencia. Además, Paul y Elder (2006) enfatizan que estas habilidades son esenciales para procesar y comprender nueva información, permitiendo a los estudiantes desarrollar un pensamiento crítico y creativo.

**Hábitos mentales y mentalidad de crecimiento.** Los hábitos mentales, como la curiosidad y la metacognición, son fundamentales para el aprendizaje efectivo. Carol Dweck (2006) introdujo el concepto de “mentalidad de crecimiento”, argumentando que las personas que cultivan estos hábitos tienden a enfrentar desafíos con mayor resiliencia y a reflexionar sobre su propio aprendizaje. Además, según McGuire (2015), fomentar actitudes como la flexibilidad y la persistencia en los estudiantes no solo mejora su rendimiento académico, sino que también les permite desarrollarse como aprendices autónomos.

**La metacognición.** Comprendida como la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento, a decir de Martí (2022), implica que el estudiante sea consciente y que comprenda sus propias estrategias de

aprendizaje, la supervisión de su propia comprensión y rendimiento, y la capacidad de regular y adaptar las estrategias de aprendizaje según sea necesario. En el mismo estudio de Martí (2022) se describe la importancia de tales componentes como clave para mejorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Al incorporar estos componentes a las prácticas educativas, los educadores pueden crear un entorno que promueva la participación de los estudiantes, el aprendizaje en profundidad y el desarrollo de habilidades esenciales.

## **ESTRATEGIAS PARA LA APLICACIÓN DEL TBL EN EL AULA UNIVERSITARIA**

Independientemente de la asignatura y de la cátedra de una universitaria para la aplicación del TBL se pueden utilizar las siguientes estrategias, técnicas y/o actividades.

### **Estrategias didácticas:**

**Estrategia RADC (Reflexión, Acuerdo, Desacuerdo y Conclusión)** constituida por el siguiente proceso:

**R. (Reflexión).** Proceso de asociación de las características observadas y la interiorización del tema, problema u objeto analizado.

**A. (Acuerdo).** Identificación de las tesis, características, ideas, proposiciones o argumentos con los que concuerda.

**D. (Desacuerdo).** Determinación de ideas, proposiciones o argumentos con los que discrepa o no se encuentra de acuerdo.

**C. (Conclusión).** Construcción de una nueva idea, propuesta o argumento sobre el tema, problema u objeto analizado (Aguilar, 2017, p. 53)

### **Estrategia RIA (Realidad, Inconveniente y Alternativa)**

**R. (Realidad).** Especificación de los datos existentes en una realidad concreta, exposición de ideas acerca de lo que existe realmente en el tema, en el objeto, fenómeno o situación analizada. Responde a la pregunta: ¿qué existe?

**I. (Inconveniente).** Identificación de uno o más problemas presentes en el tema, objeto o fenómeno estudiado. Responde a la pregunta: ¿cuál es (el conflicto, el problema central o lo más importante)?

**A. (Alternativa).** Construye y propone alternativas y soluciones frente al conflicto o al problema central identificado (Aguilar, 2017, p. 53).

### **Estrategia (CMI) Comparación Mediante la Interrogación**

Consiste en proponer un conjunto de ejemplos/ problemas, hechos, objetos, casos o temas para buscar semejanzas y diferencias y a continuación seguir la guía propuesta para desarrollar esta operación.

¿Cuáles son las similitudes encontradas?

¿Cuáles son las diferencias existentes entre los ejemplos, problemas, hechos, objetos, casos o temas propuestos?

¿Con qué aspectos discrepa?

¿Con qué aspectos concuerda? (Aguilar, 2017, p. 51).

### **Técnicas:**

#### **Aplicación de la técnica: ¿qué?, ¿entonces? y ¿ahora qué?**

Esta actividad pretende conocer exclusivamente el punto de vista acerca del tema objeto de estudio, para ello se debe proceder del siguiente modo:

- Establecimiento de dos subproblemas concretos sobre el tema.
- Generación de dos efectos de cada uno de ellos.
- Planteamiento de dos alternativas de solución para cada uno de los subproblemas.
- Elaboración de una conclusión.

**Técnica de la interrogación** con el propósito de despertar el interés en los estudiantes y suscitar la conversación. Por ejemplo, se pueden plantear preguntas curiosas como: ¿Cómo sería la vida si no hubiera agua? ¿Cómo sería el mundo si no fuera necesario dormir? (Educo, 2022).

### **Actividades pedagógicas:**

- **Formulación de un dilema moral** que conflictúe moralmente a los estudiantes y que invite a expresar su opinión, a dialogar, a exponer sus argumentos y a plantear alternativas de solución (Educo, 2022).

- **Generación de un debate, foro o taller de discusión** sobre una lectura seleccionada, documental o película, con la finalidad de propiciar el análisis, la reflexión, el cuestionamiento, la formulación de nuevos argumentos sobre el tema.
- **Comparación de noticias obtenidas desde diferentes fuentes de información**, entre lo que dice el periódico digital con los noticieros televisivos; lo que manifiestan las redes sociales con lo que se manifiesta en la televisión, con el objetivo de analizar y reflexionar sobre el porqué de la variación de la noticia, la forma en que se comunica y los efectos que genera.
- **Formulación de un tema y representación del significado del contenido mediante un dibujo, gráfico o figura** con la finalidad de desarrollar la persistencia, la creatividad, la imaginación, el control de los impulsos, el uso del sentido del humor, la precisión, la capacidad de cuestionamiento, reflexión, criticidad, resolución de problemas, etc.

### Metodologías educativas:

Algunas metodologías educativas que contribuyen a transformar las dinámicas de aula sobre todo para la aplicación del TBL en el aula universitaria son: el aula invertida (*Flipped Classroom*); el aprendizaje cooperativo; el aprendizaje colaborativo; el aprendizaje basado en retos (ABR); el aprendizaje basado en problemas (ABP); el aprendizaje basado en competencias (ABC), podrían contribuir para la aplicación del TBL en el aula universitaria porque permiten el desarrollo de competencias y habilidades que dan respuesta a problemas de la vida real, potencian el pensamiento crítico y creativo, la resolución de problemas mediante el trabajo en equipo, ponen en práctica la indagación, aumentan la motivación del estudiante y mejorar la capacidad de transferir conocimientos a nuevas situaciones.

Otra metodología que aporta para aplicar el aprendizaje basado en el pensamiento es el *Design Thinking* (DT) —o “pensamiento de diseño”— es una forma de pensar que se propone resolver los problemas de un grupo de personas mediante la concepción de un producto o un servicio, la elaboración de un proceso, la creación de una estrate-

gia, etc. Es una metodología de pensamiento que mezcla pensamiento creativo con pensamiento institucional que se refleja en innovación y se desarrolla en cinco pasos: empatizar, definir, crear, prototipar y evaluar. Lo ideal para aplicar el TBL en el aula universitaria es enseñar a contextualizar, analizar, relacionar y argumentar, para convertir información en conocimiento.

Finalmente, considerando que el aprendizaje basado en el pensamiento se encuentra respaldado por varias teorías y enfoques educativos, desde el punto de vista de la autora de este capítulo, se considera que la multidimensionalidad representada a continuación en la figura 1, fundamenta teóricamente su existencia y a su vez, genera un procedimiento híbrido para su aplicación práctica en el proceso de aprendizaje.

**Figura 1**

*Fundamentación teórica del aprendizaje basado en el pensamiento (TBL)*



El aprendizaje basado en el pensamiento (TBL) es una estrategia educativa que fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo, para aplicarlo en el aula universitaria, se sugiere el siguiente procedimiento que en conjunto permite adquirir conocimientos y desarrollar habilidades fundamentales para su futuro profesional.

1. **Definición de objetivos de aprendizaje:** en este paso, es preciso identificar las habilidades y conocimientos que se deseen desarrollar en los estudiantes.
2. **Selección de un problema o tema relevante:** la elección del tema o problema es de vital importancia dentro del proceso; el tema debe ser significativo y debe estimular el interés, la curiosidad y la investigación en los estudiantes.
3. **Investigación y recopilación de información:** los estudiantes investigan a profundidad sobre el tema, utilizando diversas fuentes, promoviendo la búsqueda activa de información.
4. **Análisis crítico:** es imprescindible determinar mecanismos que inviten a los estudiantes a realizar procesos rigurosos de análisis, procesamiento, sistematización y evaluación crítica de la información recopilada, identificando patrones, conexiones y argumentos.
5. **Desarrollo de ideas y soluciones:** el planteamiento de estrategias didácticas para que los estudiantes generen ideas, propongan soluciones y discutan diferentes enfoques sobre un problema se convierte en uno de los principales requerimientos de la educación actual.
6. **Trabajo colaborativo:** es necesario promover el trabajo en grupo, en el que los estudiantes compartan sus ideas y construyan el conocimiento colaborativa y cooperativamente.
7. **Presentación y comunicación:** los estudiantes deberán presentar sus hallazgos y soluciones, mediante la elaboración de informes académicos, informes de investigación, presentaciones orales, etc.
8. **Reflexión:** es indispensable fomentar la autoevaluación y la reflexión individual y grupal sobre el proceso de aprendizaje con la finalidad de identificar áreas de mejora y aprendizajes adquiridos.

9. **Evaluación:** contempla la evaluación del proceso y del producto final, considerando el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la creatividad mostrada por los estudiantes.
10. **Retroalimentación:** como parte del proceso, resulta esencial, proporcionar una adecuada y oportuna retroalimentación constructiva para ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades de pensamiento y la comprensión del contenido.

### Integración del *thinking based learning* (TBL) en el currículo

La integración del TBL en el currículo universitario es un proceso importante, una estrategia relevante que requiere un enfoque diversificado de combinación de teorías, enfoques, prácticas y actividades pedagógicas específicas que fomentan el pensamiento crítico, la resolución de problemas y otras habilidades de aprendizaje importantes en todas las áreas del aprendizaje.

La integración del aprendizaje basado en el pensamiento en el currículo universitario requiere un enfoque diversificado y colaborativo. Estas sugerencias, fundamentadas en teorías y prácticas de autores reconocidos en el ámbito educativo, pueden ayudar a crear un entorno que fomente el pensamiento crítico y la resolución de problemas, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual.

Por conocimiento general, se puede aseverar que entre quienes implícitamente sugieren la necesidad de integrar el aprendizaje basado en el pensamiento en el currículo universitario, sobresalen:

David Ausubel con su obra *Psicología Educativa: un enfoque cognoscitivo* (1963) enfatiza la importancia de conectar nuevos conocimientos con los previos, aspecto esencial para lograr aprendizajes significativos en la educación superior. Se sugiere diseñar actividades que permitan a los estudiantes hacer conexiones entre lo que saben y lo nuevo que están aprendiendo, aspecto que puede respaldarse con la inclusión del diseño de mapas conceptuales o discusiones que exploren sus conocimientos previos antes de introducir nuevos temas.

Paulo Freire, en su obra *Pedagogía del Oprimido* (1970) destaca la importancia del diálogo abierto y la reflexión crítica como fundamentales para empoderar a los estudiantes durante el proceso educativo, sugiriendo que la educación debe ser liberadora y centrada en el

pensamiento crítico para lo cual la libre expresión, el cuestionamiento, las propias experiencias, el ambiente de aprendizaje colaborativo y reflexivo resultan esenciales.

José Manuel Marrero, en *La enseñanza del pensamiento crítico* (2013), establece la necesidad de la enseñanza de habilidades de pensamiento crítico como parte fundamental del currículo de la educación superior, argumentando que es necesaria para la formación integral de los estudiantes.

Frey y Tashakkori, en *Diseño de investigación para métodos mixtos* (2009), proporcionan un enfoque flexible que puede enriquecer el aprendizaje para lo cual se sugiere la implementación de proyectos de investigación en los que los estudiantes utilicen métodos cualitativos y cuantitativos que les permita desarrollar el pensamiento crítico más complejo y fundamentado.

Sergio Tobón, en su obra *Diseño Curricular por Competencias* (2011), plantea la necesidad de un currículo que incluya competencias, habilidades y actitudes con la finalidad de promover un aprendizaje más holístico donde el pensamiento crítico y la resolución de problemas en la evaluación de los estudiantes es fundamental para prepararlos para el mundo laboral y social.

Gonzalo Cebrián y Antonio Martín, en el libro *Aprendizaje Basado en Proyectos* (2015), analiza cómo el aprendizaje basado en proyectos puede ser una herramienta efectiva para fomentar el aprendizaje activo, la colaboración y el pensamiento crítico en la educación superior.

José Luis García, en *Educación para el pensamiento crítico* (2009), explica la necesidad de incluir la educación en pensamiento crítico en el currículo universitario como una herramienta para la formación integral del estudiante, se sugiere la inclusión de actividades que permitan la evaluación de argumentos y evidencias como la creación de ensayos argumentativos o análisis de casos.

Fernando Hernández, en su *Aprendizaje Basado en Problemas: una estrategia de aprendizaje* (2011), sostiene que el ABP constituye una metodología que fomenta el pensamiento crítico y la resolución de problemas complejos y reales en el contexto universitario, se sugiere la implementación de proyectos en los que los estudiantes analicen, discutan y resuelvan problemas. En esta misma línea, María del Mar Rodríguez, en la obra *El Aprendizaje Basado en Problemas como estra-*



*tegia didáctica* (2010), presenta al ABP como una estrategia didáctica que promueve el pensamiento crítico y la reflexión en los estudiantes universitarios. Y, por su parte, H. S. Barrows, en el *Aprendizaje Basado en Problemas* (1996), establece que la base del aprendizaje profundo se encuentra en la utilización de problemas complejos y reales, razón por la cual, en el currículo se debe implementar casos de estudio y problemas de la vida real que los estudiantes deban investigar y resolver, promoviendo el pensamiento crítico, facilitando el aprendizaje autónomo, la colaboración y la aplicación práctica de teorías, incluyendo las evaluaciones que midan el proceso y el resultado.

John Dewey, en *Experiencia y educación* (1938) subraya la importancia de la experiencia en el aprendizaje y la necesidad de un currículo que sea relevante para los estudiantes. Desde esta perspectiva se sugiere el diseño de experiencias de aprendizaje que sean contextualizadas y que conecten con los intereses y necesidades de los estudiantes, promoviendo aprendizajes significativos en los estudiantes.

Edward De Bono, con los *Seis sombreros para pensar* (1985), propone introducir en discusiones de clase estas técnicas para enseñar y fomentar diferentes modos de pensar. Cada sombrero representa un enfoque diferente de pensamiento que se manifiesta con un color específico, así: **El sombrero blanco**, simboliza la objetividad, un pensamiento centrado en los hechos y en la información realmente disponible. **El sombrero rojo**, representa a las emociones, a los sentimientos y a la intuición. **El sombrero negro**, encarna el pensamiento analítico-crítico, la cautela, revisa los aspectos negativos de una situación. **El sombrero amarillo**, se refiere al pensamiento optimista, concentra su atención en los aspectos positivos de una situación. **El sombrero verde**, refleja la creatividad y las nuevas ideas, promueve la generación de ideas para solucionar problemas. **El sombrero azul**, representa el control, la gestión del proceso de pensamiento, involucra la capacidad para dirigir el proceso de toma de decisiones. Esta técnica se utiliza para analizar y evaluar un tema o problema desde diversas perspectivas; prioriza el pensamiento lateral, la consideración de diferentes puntos de vista en la toma de decisiones; propone integrar estas técnicas en el aula donde los estudiantes deben analizar un hecho o situación desde múltiples enfoques y perspectivas, estimulando la creatividad y la evaluación crítica.

David Kolb, en el *Aprendizaje experiencial* (1984), explica que el aprendizaje se produce mediante la experiencia y la reflexión sobre esa experiencia. Propone el ciclo de aprendizaje que incluye la experiencia concreta, la reflexión, la conceptualización y la experimentación activa (ERCA), mediante el cual se proporciona oportunidades para que los estudiantes participen en experiencias prácticas (laboratorios, proyectos en la comunidad, etc.) apoyadas en reflexiones y discusiones teóricas para consolidar y poner en práctica lo aprendido.

En conjunto, los autores antes referidos proporcionan una base teórica para entender la importancia de integrar el aprendizaje basado en el pensamiento en el currículo universitario, promoviendo un enfoque educativo que fomente la reflexión crítica y la aplicación práctica del conocimiento.

Deterding *et al.* en la obra *Gamification: Toward a Definition* (2011), *Gamificación: hacia una definición* (2011), consideran que la gamificación utiliza elementos de juego para motivar y enganchar a los estudiantes en su aprendizaje, para lo cual sugieren diseñar actividades que incluyan desafíos, recompensas y niveles de logro que estimulen el pensamiento crítico y la participación activa en el aprendizaje.

Wiggins y McTighe, con su *Diseño de proyectos interdisciplinarios* (2005), plantean que el primer paso es determinar lo que se quiere que aprendan los estudiantes y a continuación se debe diseñar el conjunto de actividades, entre ellas puede encontrarse la creación de proyectos que integren varias disciplinas, donde los estudiantes apliquen el pensamiento crítico y la investigación para resolver problemas reales.

Brusilovsky y Millán, con su obra *Tecnologías educativas adaptativas para la enseñanza de la lectoescritura* (2007) (Adaptive Educational Technologies for Literacy Instruction) sostienen que las tecnologías educativas adaptativas pueden personalizar el aprendizaje y fomentar el pensamiento crítico para lo cual se debe utilizar plataformas que ofrezcan retroalimentación adaptativa y tareas personalizadas, permitiendo que los estudiantes trabajen a su propio ritmo y con base en sus necesidades individuales.

Mezirow, con su *Teoría del Aprendizaje Transformador* (1991) (Transformative Learning Theory), enfatiza en la reflexión crítica y en la reevaluación de experiencias previas, para lo cual se debe incluir

actividades reflexivas en las que los estudiantes analicen sus creencias y suposiciones en relación con el contenido del curso, y cómo estas influyen en su aprendizaje y prácticas futuras.

Wiggins y McTighe, en *Comprensión a través del Diseño* (1998) (Understanding by Design) consideran que el diseño curricular debe empezar con los resultados deseados, lo que se conoce como “Backward Design”, en este sentido, al desarrollar un currículo, se debe identificar las competencias y habilidades que se desean que adquieran los estudiantes para luego crear actividades y evaluaciones que alineen con esos objetivos.

La evaluación auténtica de Wiggins, *Evaluación educativa: diseñando evaluaciones para informar y mejorar el rendimiento estudiantil* (1998) (Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance) sugiere que la evaluación deberá reflejar tareas del mundo real y que deberá evaluar habilidades críticas que incluyan proyectos, presentaciones y análisis de casos en lugar de exámenes tradicionales son aspectos importantes que permiten demostrar el pensamiento crítico y las habilidades prácticas de los estudiantes.

El aprendizaje colaborativo, de Johnson y Johnson, en el *Aprendizaje cooperativo: aumentando la productividad docente en la Educación Superior* (1994), *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*) enfatiza el trabajo en grupo como medio para desarrollar habilidades interpersonales y de pensamiento crítico, aspecto que exige la conformación de grupos heterogéneos para que los estudiantes trabajen en tareas que requieran discusión, análisis y reflexión conjunta, fomentando el aprendizaje a través de la colaboración.

La teoría del aprendizaje transformador de Jack Mezirow (1978), enfatiza en la reflexión crítica como medio para el cambio personal y social, incluye actividades de reflexión después de cada módulo o proyecto, donde los estudiantes evalúen lo aprendido e identifiquen la manera en la que aplicarán en contextos futuros.

Otros enfoques como el Diseño de Investigación para Métodos Mixtos (*Research Design for Mixed Methods*); el Diseño de proyectos interdisciplinarios; las Dimensiones transformadoras del aprendizaje de adultos, *Transformative Dimensions of Adult Learning* (1991) pro-

mueven y aportan significativamente para la integración del aprendizaje basado en el pensamiento en el currículo universitario.

Tomando como referencia los aportes de Abdel y Pérez (2013) los educandos adquieren las destrezas necesarias para la consecución de los objetivos del currículum mediante el pensamiento crítico y creativo, y se les prepara para la vida. Mediante una serie de preguntas guiadas para sacar su pensamiento a la luz conseguimos ir de lo general a lo concreto, para comprender la relación de lo específico con cada parte. Quienes consideran que *Thinking Based Learning* (TBL) es un nuevo modelo de pensamiento crítico-creativo, argumentan que su implementación en el currículo mejoraría de manera significativa el rendimiento de los estudiantes y que éstos se volverán protagonistas de su propio aprendizaje. Partiendo de la premisa de que el objetivo principal del aprendizaje basado en el pensamiento (TBL) es promover el desarrollo de habilidades de pensamiento en los discentes y que no presenta dificultad para integrarse en el plan de estudios, a continuación, se expone algunas posibilidades de estas integraciones, se propone una ejemplificación concreta para ser aplicada en el aula universitaria:

- Antes de incorporar del *thinking based learning* a la planificación de las clases, los docentes podrían identificar temas o unidades específicas en lo que se requiera el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Por ejemplo, en una lección de historia de la filosofía moderna acerca del racionalismo, los docentes pueden utilizar este método para animar a los estudiantes a analizar fuentes primarias sobre los principales representantes de esta corriente filosófica para establecer conexiones, semejanzas y diferencias entre corrientes filosóficas y elaborar sus propias conclusiones y/o teorías sobre diferentes problemas filosóficos relacionados con su contexto, formas de conocimiento y de pensamiento.
- En secuencia con la posibilidad anterior, los docentes pueden diseñar actividades que estimulen el pensamiento de los estudiantes mediante preguntas guiadas. Por ejemplo, en la misma clase de historia de la filosofía moderna, se puede

presentar a los estudiantes un problema real y sobre ello, se solicita una lluvia de ideas sobre las posibles soluciones, los pros y los contras de cada problemática; aspectos positivos y aspectos negativos con la finalidad de que los estudiantes justifiquen con evidencias sus aseveraciones.

- Como el método objeto de estudio hace hincapié en el aprendizaje colaborativo, los docentes deben abrir momentos en los que estudiantes trabajen juntos para resolver problemas y compartir sus ideas. Los docentes pueden diseñar proyectos o debates en grupo que exijan a los estudiantes la comunicación, la escucha de diferentes perspectivas y la proposición de alternativas de solución de manera colectiva.
- Es importante que los docentes proporcionen a los estudiantes herramientas de cómo organizar sus ideas o información para exponer su manera de pensar. En las clases se puede introducir organizadores gráficos, mapas mentales, conceptuales, esquemas como herramientas para explorar las causas y los efectos de un acontecimiento histórico, para identificar a los actores clave, sus intereses, motivaciones, y proceder al análisis y reflexión de las implicaciones a largo plazo.
- Los docentes pueden motivar a los estudiantes para que reflexionen sobre sus procesos de pensamiento y sus experiencias de aprendizaje. Por ejemplo, luego de haber terminado un debate, el docente puede abrir un espacio de reflexión que propicie la metacognición en la cual los estudiantes identifiquen sus estrategias de resolución de problemas; identifiquen conceptos nuevos o categorías erróneas con la finalidad de proponer enfoques alternativos (Abdel y Pérez, 2013) los educandos adquieren las destrezas necesarias para la consecución de los objetivos del currículo mediante el pensamiento crítico y creativo que les prepara para la vida. Mediante una serie de preguntas guiadas para sacar su pensamiento a la luz conseguimos ir de lo general a lo concreto, para comprender las conexiones entre cada componente.

Al incorporar estas estrategias y actividades en el currículo y en la práctica educativa, los docentes pueden integrar eficazmente el aprendizaje basado en el pensamiento y crear oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades metacognitivas, fortalezcan el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad para resolver problemas.

### **Desafíos y alternativas de solución propias del thinking based learning (TBL)**

De acuerdo con Swartz *et al.* (2013), al implementar el TBL en la práctica educativa, surgen los siguientes desafíos:

- a. Recordar y adquirir conocimientos precisos y relevantes sobre los contenidos.
- b. Aprender estrategias para lograr ese pensamiento eficaz.
- c. Desarrollar hábitos de la mente.
- d. Aprender a planificar y guiar sus propios pensamientos.
- e. Iniciar tareas cognitivas que exigen un pensamiento eficaz sobre el contenido que se les está enseñando (p. 47).

El TBL presenta una serie de desafíos en términos de cambio de paradigma, evaluación del pensamiento, integración curricular y motivación de los estudiantes. Estos desafíos pueden superarse y el TBL puede ser un enfoque efectivo para desarrollar habilidades y destrezas diversas (pensamiento crítico, creativo y metacognitivo) en los estudiantes.

**Desafío 1. Cambio de paradigma.** El TBL implica un cambio en la forma tradicional de enseñar y aprender, lo que puede resultar desafiante para los educadores y estudiantes acostumbrados al enfoque de corte tradicional o de tendencia pasiva y receptiva.

**Alternativa de solución.** Es importante proporcionar capacitación y apoyo adecuados a los educadores para que comprendan los principios y las estrategias del TBL. Además, se pueden implementar gradualmente actividades y proyectos ....que fomenten el pensamiento crítico y creativo en el aula, con miras a conseguir una adecuada

interacción entre docentes y estudiantes, un escenario en donde los educandos "...sean capaces de elaborar y proponer estrategias para resolver problemas relacionados con el poder y la justicia, ....interactúen para proponer situaciones que lleven a construir una sociedad diferente..."(Aguilar-Gordón, 2019, p.92).

**Desafío 2. Evaluación del pensamiento.** Evaluar el pensamiento de los estudiantes puede resultar complicado, ya que no se limita a respuestas correctas o incorrectas. El TBL se centra en el proceso de pensamiento y en cómo los estudiantes llegan a sus conclusiones.

**Alternativa de solución.** Utilizar variedad de métodos de evaluación, como rúbricas, portafolios, foros, debates, seminarios, mesa redonda, discusiones en grupo, que permitan evaluar el pensamiento crítico, creativo y metacognitivo de los estudiantes. Además, es fundamental proporcionar retroalimentación constructiva que ayude a los estudiantes a mejorar sus habilidades de pensamiento.

**Desafío 3. Integración curricular.** Integrar el TBL de manera efectiva en el currículo existente puede ser un desafío, especialmente si hay restricciones de tiempo y contenido.

**Alternativa de solución.** Es importante identificar oportunidades para integrar el TBL en diferentes áreas del currículo, relacionándolo con los temas y conceptos existentes. Esto puede incluir el diseño de proyectos interdisciplinarios y transdisciplinarios que fomenten el pensamiento crítico y creativo en las diferentes asignaturas que tejan saberes, actitudes y contenidos. Además, se pueden utilizar recursos y materiales educativos que apoyen el enfoque objeto de estudio.

**Desafío 4. Motivación y participación de los estudiantes.** El aprendizaje basado en el pensamiento requiere que los estudiantes sean activos y participen activamente en su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, algunos estudiantes pueden presentar dificultades para comprometerse y mantener la motivación.

**Desafío 5. Superar el pensamiento superficial generado en el aprendizaje.** Es uno de los principales desafíos en la educación superior actual, lograr que los estudiantes superen la tendencia receptiva, pasiva intelectualmente y limitada al cumplimiento de actividades para la aprobación del curso, pero sin haber desarrollado el pensamiento crítico-analítico-creativo, cuestiones que en conjunto dan como resultado un pensamiento superficial, poco transferible y carente de sentido

para la resolución de problemas reales. Robert Swartz (2010) uno de los principales teóricos del Thinking Based Learning (TBL) afirma que este problema radica en que los estudiantes no han sido enseñados a pensar. Con acierto decía que: “aprender a pensar no es un resultado automático del aprendizaje de contenido académico. Se necesita enseñar el pensamiento de forma explícita y estructurada” (p. 23).

**Alternativa de solución.** Desde la utilización del Thinking Based Learning (TBL), una de las soluciones es la integración explícita de destrezas de pensamiento en el currículo para lo cual se debe diseñar actividades académicas que integren explícitamente destrezas de pensamiento de orden superior como analizar, inferir, evaluar, tomar decisiones, resolver problemas, comparar, contrastar, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior implica no limitarse a la agregación de contenidos, sino a la transformación de la manera en que se enseña el contenido.

En concordancia con las actividades programadas, es importante utilizar organizadores gráficos como el diagrama de Veen, el mapa mental, el mapa conceptual, para que el estudiante desarrolle, por ejemplo, el liderazgo transformacional y el transaccional en contexto actual. Al final de este proceso, el docente puede solicitar que sus estudiantes analicen, decidan, argumenten y propongan nuevas alternativas, actividades con las que los educandos tienden a modificar la forma de aprender, se fomenta la disciplina mental, se agudiza la atención, mejora la comprensión, la organización, la concentración, la claridad, precisión, profundidad y la perseverancia como competencias transversales fundamentales para el TBL, preparándoles así, para enfrentar desafíos reales con una mentalidad analítica-crítica y creativa

## Conclusiones

En la actualidad, el aprendizaje basado en el pensamiento (TBL) ha ganado relevancia debido a los cambios experimentados por el entorno educativo, transformaciones resultado de la aplicación de la nueva tecnología, las manifestaciones del dinamismo económico y de la evolución social en su totalidad. El TBL ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de adaptabilidad, flexibilidad y resiliencia necesarias para enfrentar estos cambios.



Las habilidades del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y la colaboración, son cada vez más importantes en el mundo laboral y en la vida cotidiana. El aprendizaje basado en el pensamiento se alinea con el desarrollo de estas habilidades clave, promueve la capacidad de análisis y la participación de los seres humanos.

El TBL en la práctica educativa universitaria es importante porque estimula la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la generación de ideas originales, la exploración de diferentes perspectivas y la búsqueda de soluciones innovadoras a los problemas.

La aplicación del TBL conlleva una ruptura de paradigmas en el proceso educativo en el que el docente proporciona las herramientas necesarias para otorgar el protagonismo necesario al estudiante, donde el interés y la experiencia de este es el punto de partida de su aprendizaje; donde el aprendizaje sea entendido como una resolución de problemas que surgen de las vivencias del sujeto social, un proceso que exige estrategias metodológicas y epistemológicas que permitan comprender que el fin último de la educación es alcanzar la formación integral y holística del ser humano, en la que se logre articular la teoría y la práctica pedagógica, donde coexista la individualidad y la sociabilidad, un escenario en el que la inter y transdisciplinariedad sea entendida como un eje transversal y dinamizador, un espacio que forme y transforme sin prescindir del currículo ni de la realidad contextual en la que se encuentran inmersos sus principales protagonistas.

El TBL mejora el aprendizaje significativo al involucrar a los estudiantes en actividades de pensamiento crítico; promueve un aprendizaje más profundo y duradero que permite a los estudiantes relacionar y aplicar los conceptos adquiridos con su vida cotidiana.

El aprendizaje basado en el pensamiento es importante en la educación universitaria actual debido a que promueve la capacidad para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y coadyuva a la preparación de los estudiantes para el mundo laboral, adicionalmente, al fomentar la creatividad y potenciar el aprendizaje significativo, les habilita para la resolución de problemas y para la toma de decisiones en el accionar de su vida cotidiana.

A manera de sistematización, se puede manifestar que el aprendizaje basado en el pensamiento (TBL) puede transformar la edu-

cación universitaria porque propicia el desarrollo de competencias para el siglo que estamos viviendo; proporciona un conjunto de herramientas para la formación integral del ser humano que le prepara para enfrentar desafíos complejos de la vida personal y profesional del estudiante; promueve un aprendizaje activo y participativo que mejora la capacidad retentiva del conocimiento y fomenta una mayor motivación y compromiso con su aprendizaje.

El TBL potencia el pensamiento crítico, la metacognición y la creatividad, permite el diálogo de saberes y la integración curricular más efectiva de diferentes disciplinas y temas, facilitando un aprendizaje inter, trans y multidisciplinario, aspecto que en conjunto enriquece la experiencia educativa y ayuda a los estudiantes a ver las conexiones entre conceptos, preparándolos para pensar de manera holística en su futuro personal y profesional.

Al aplicar el TBL en el proceso educativo universitario, el aula se transforma en un espacio dinámico, de vivencias, de acción, de construcción y de transformación de los sujetos, contextos y procesos.

## Referencias bibliográficas

- Abdel, S. y Pérez, H. (2013). Implantación del Thinking Based Learning (TBL) en el aula de Educación Primaria. *Universidad Internacional de La Rioja*, 43. <https://bit.ly/3AMMAD2>
- Aguilar, F. (2017). Estrategias didácticas para desarrollar operaciones mentales en el sujeto que aprende. *Revista Tópos, Para un debate de lo educativo*, 9. Rivera, 45-54. <https://bit.ly/3OhQUgH>
- Aguilar-Gordón, F. R. (2024). El conocimiento de estrategias de aprendizaje como alternativa para el fortalecimiento de competencias heurísticas en estudiantes universitarios en modalidad virtual. *Revista Cátedra*, 7(2), 19-40. DOI: <https://doi.org/10.29166/catedra.v7i2.6182>
- Aguilar-Gordón, F. (2019). Enfoques y Perspectivas Pedagógicas Latinoamericanas. En *Enfoques y perspectivas del pensamiento pedagógico latinoamericano* (pp. 79-119). Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Ahedo Ruiz, J. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? *Foro de Educación*, 16, n. 24, enero-junio, pp. 125-140. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). España. <https://dx.doi.org/10.14516/fde.510>,

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10. <https://bit.ly/3OjpKpA>
- Chaves, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky, en *Revista Educación*, 25(2), 59-65, Universidad de Costa Rica. <https://bit.ly/3ADtSOg>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.
- Educo. (2022). ¿Qué es el aprendizaje basado en el pensamiento? *Cuaderno de Valores*, <https://bit.ly/40V6m9W>
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Research Findings and Recommendations.
- Gómez, L., Muriel, L. y Londoño-Vásquez, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Revista Encuentros*, 17(02), 118-131. Universidad Autónoma del Caribe. <https://bit.ly/4fUZb66>
- Martí, A. (2022). El Aprendizaje Basado en el Pensamiento (ABP) como solución. *Revista Internacional de Humanidades*, 2-14. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4065>
- McGuire, S. Y. (2015). *Teach Students how to learn: strategies you can incorporate into any course to improve student metacognition, study skills, and motivation*. Stylus Publishing.
- Paul, R. y Elder, L. (2006). *Critical Thinking: tools for taking charge of your learning and your life*. Pearson/Longman.
- Swartz, R. J. y Perkins, D. N. (1989). *Teaching thinking: issues and approaches*. Midwest Publications.
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. In El aprendizaje basado en el pensamiento*. Ediciones SM.



## CAPÍTULO XIII

# **Análisis crítico de los fundamentos del discurso tecno-gerencial en educación**

---

Pedro Manuel Rodríguez Rojas

Universidad de la Rioja (UNIR) España

Universidad Metropolitana en Ciencias de la Educación

(UMCE), Santiago de Chile

[pedromanuel.rodriguez-externo@unir.net](mailto:pedromanuel.rodriguez-externo@unir.net)

[pedro.rodriguez2021@umce.cl](mailto:pedro.rodriguez2021@umce.cl)

<https://orcid.org/0000-0003-1347-8313>

Janette Ubelia García Yépez

Universidad Lisandro Alvarado. Barquisimeto, Venezuela.

[sanpedrociti@gmail.com](mailto:sanpedrociti@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-1285-9774>

## **Introducción**

El propósito principal de este estudio es analizar de manera crítica y documental las bases filosóficas del discurso tecnogerencial en educación. Todas las organizaciones, ya sean privadas-mercantiles o públicas-sociales, están experimentando una expansión de la era tecnológica y gerencial (Pérez, 2010). La tarea primordial de formar al humano del futuro recae en la educación. Interesa examinar las principales tendencias y debilidades teóricas y filosóficas de nuestra educación, igualmente, la influencia de estas transformaciones en el ámbito educativo. Algunos de los temas discutidos incluyen teorías educati-

vas, crítica al discurso constructivista en educación, cuestionamiento de lo que se conoce como sociedad del conocimiento, carencias y debilidades filosóficas en la educación.

La educación ha sido y sigue siendo un proceso social y político que contribuye a la sociabilización de la cultura, la homogenización y la reproducción social (Monserrat, 2019). Sin embargo, también debe ser transformadora, ya que crea nuevas generaciones y debe superar los procesos administrativos y/o de transmisión de información. Se postula que ni los instrumentos tecnológicos novedosos y funcionales, ni las técnicas de las ciencias administrativas y gerenciales producen modelos y teorías educativas ni resuelven los problemas educativos por sí solos. El discurso predominante sobre el uso de las nuevas tecnologías y los conceptos de gestión en la educación son cuestionados categóricamente como un discurso y una práctica antiescolar (Jiménez Ortiz, 2011).

La ciencia de la educación, con sus propios objetos de estudio y métodos, se ha desarrollado como resultado de los extensos y complejos procesos que rodean el campo educativo. Pero es importante entender que el conocimiento de los complejos componentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe superar las barreras cognitivas y administrativas. La educación, como proceso de formación humana para consolidar y/o transformar la realidad, no puede estar ajena a los eventos sociales. Los alumnos, los docentes, los administradores y las instituciones educativas forman parte de una sociedad específica (Fuentealba y Imbarack, 2014). La ciencia no puede hacernos creer que sus leyes son universales, que casos particulares pueden ser generalizados sin tomar en cuenta la realidad: economía, política, cultura e historia. La realidad afecta incluso los procesos de pensamiento.

El conocimiento y comprensión del espacio y el tiempo (contexto) son aún más importantes en la actualidad, cuando se discuten conceptos y categorías generales relacionados con el proceso educativo: la razón lógica, el método, la investigación y el propio concepto de ciencia, tanto por filósofos como en la realidad concreta. Todos están de acuerdo en que la Educación debe ser la prioridad nacional (Bezanilla-Albisua, 2018). Sin embargo, nos preocupa cómo la educación generalmente se aborda bajo teorías y paradigmas foráneos (principalmente los de las escuelas pragmáticas-utilitaristas estadounidenses) sin tener en cuenta el propio proceso histórico, idiosincrasia, cultura,

realidad socioeconómica y política y papel en el escenario internacional (Ruiz Schneider, 2013).

Según Díaz y Alemán (2008), la educación (institucional o informal) es un proceso sociohistórico que responde a condiciones políticas, económicas y socioculturales específicas. No es un proceso neutro, que se puede comprender solo desde una perspectiva organizacional y/o cognitiva de las funciones y roles de los miembros que lo conforman; es más bien un proceso social y se rige por principios políticos, culturales y filosóficos del tipo de hombre que desea formar una sociedad o nación.

La educación nunca ha sido ni será neutra en ninguna forma, sobre todo en el contexto actual post pandemia, frente a la crisis ecológica, económica y social prolongada, en el contexto de la mundialización y el pensamiento posmoderno (Carter y Moreno, 2017) y junto propuestas alternativas para nuevas formas de organización social y los cuestionamientos a las consecuencias negativas de las ciencias. En medio de la magnificación de los cambios tecnológicos y las transformaciones en la sociedad chilena, en la que se pretende un nuevo modelo de sociedad y se han generado numerosas propuestas educativas, es necesario abordar la educación desde una perspectiva filosófica y sociopolítica.

Debemos entender que esta crisis no es temporal, es una crisis civilizatoria, ante los desafíos que nos deparan las próximas décadas en las formas y maneras de asumir la educación. La crisis provocada por la pandemia ha revelado la inequidad y la desigualdad educativas que ya existían en nuestras sociedades antes de la pandemia y que requieren estrategias de cambio estructural en lugar de programas de continuidad educativa (Chaves, 2020). Nuestro objetivo es participar en esta discusión sobre los desafíos a largo plazo de la educación. Principalmente nos preocupa el enfoque determinista de la discusión en términos de tecnología y gestión, magnificando estos asuntos y marginando otros.

En Chile, en el contexto de la pandemia, se llegó a indicar, como principal preocupación, que no estaba capacitado para ofrecer educación virtual en momentos del coronavirus, concentrando la mayor preocupación en los temas de conectividad al internet de la población y la capacitación tecnológica de docentes y alumnos. Aunque esto es importante, es necesario preguntarse: ¿es lo tecno-gerencial la priori-

dad a la que debe abocarse la educación en los próximos tiempos? Si esto sucede, el propósito de la educación sería asignado a los burócratas y técnicos, lo que significaría que sería un tema de recursos financieros y de resolución administrativa en lugar de educativa humana (Apolo Buenaño, 2017).

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), establecido en 2011, por el Ministerio de Educación de Chile, ha destacado en su Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación 2020-2023 que, frente a los efectos de la pandemia, es esencial: "...la implementación de plataformas digitales para estudiantes, docentes, directivos y familias, la implementación de la anhelada Televisión Educativa y de programas educativos a través de radios locales..." (p. 47).

En ese momento, debido a la urgencia de retomar la "normalidad" educativa, sin tener aun diagnósticos válidos para conocer qué ha sucedido en estos años y los efectos de la crisis, se creyó que la única alternativa para garantizar el derecho a la educación es desarrollar programas a distancia, a través de la educación en línea y/o a través de los medios de comunicación, como la televisión y la radio. Esta perspectiva "es seguir considerando que el enfoque epistemológico, conceptual y metodológico de la educación actual sigue siendo válido y que, solamente, es necesario adaptarlo a una nueva modalidad" (Chaves, 2020, p. 34).

La educación no puede ser pasiva ante estos cambios, no se trata de ignorar los beneficios de estos avances tecnológicos, sino de asimilarlos con prudencia. Los académicos no deben legitimar las complejas y novedosas redes de dependencia cultural:

Mientras tanto, me parece que ese mundo que gira vertiginoso, sordo a las pocas voces que piden un respiro para averiguar hacia donde nos dirigimos (...) desconocemos en buena medida las características reales de la tecnología moderna y esa ignorancia envenena nuestras relaciones con ella (Touraine, 1995, p. 173).

Tal como advierte Aranda (2020), ocurre con frecuencia que con el nacimiento de cada nueva tecnología surge también un discurso que las hace ver como la panacea que resolverá todos los problemas sociales y específicamente los educativos. Quizás sea un discurso repetitivo a lo largo de la historia expresiones como: la prensa como medio de aprendizaje, la radio como herramienta educativa, la TV como



instrumento educativo, etc., y, de hecho, cada uno de ellos, con sus especificidades, permiten el mejor desarrollo de algunas capacidades o mejoran procesos pedagógicos concretos (Figueroa *et al.*, 2012).

Pero, también es cierto que existen escuelas, universidades, institutos y empresas educativas privadas, países y regiones comprando equipos, fundamentalmente computadoras y software, en una carrera por tener tecnologías de punta y por resolver problemas de conectividad. Se crean nuevas carreras o modalidades de estudio o se incluyen en los pensum de todos los niveles educativos los diseños tecnológicos, desde la educación inicial hasta los doctorados. Los argumentos básicos para esta expansión tecnológica son: ampliar la cobertura escolar, democratizar el acceso y mejorar procesos, entre otros. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden contribuir al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión dirección y administración más eficientes del sistema educativo (UNESCO, 2019).

Sin embargo, la gran mayoría de las instituciones oficiales o privadas parecen no estar preocupados por sus efectos. Coincidimos con Sierra (2001), cuando afirma que “se conoce poco de los resultados de la mayoría de estas experiencias” y luego agrega que muchos gobiernos se preocupan más por la “informatización” de la enseñanza, incorporando computadoras en las escuelas motivados “por el arquetipo de la moda que por el analfabetismo y el fracaso escolar” y agregaríamos que por el hambre o la mortalidad infantil.

## **Las teorías educativas**

En el contexto de la globalización y del debate posmoderno se hace indispensable la definición del cual será el Nuevo Ser Humano (Morales, 2019). Esto no lleva a repensar el papel de la educación para los nuevos tiempos: ¿Qué es educación hoy? ¿Cuáles son las corrientes educativas en la actualidad? ¿Cuál es el papel de los maestros y de las instituciones escolares? Estas preguntas entre muchas otras requieren no solo una práctica o acción sino antes que todo una filosofía y una teoría educativa (Álvarez-Álvarez, 2015).

En un mundo en el que a diario se hace referencia a la sociedad del conocimiento, por el contrario, en la realidad concreta pareciera que nos conformamos con el dato, la información ligera (Pérez *et al.*, 2017). Frente a esta terrible banalización del conocimiento es necesario desde la educación generar alternativas que permitan no solo pensar la educación sino la posibilidad de transformar toda la sociedad.

Sobre teoría educativa se han escrito muchos textos donde se hace referencia a la historia de la educación y las teorías y filosofías que las han sustentado, sin embargo, habrá que analizar si realmente estas posturas contienen las definiciones, los argumentos, las propuestas para poderlas definir como teorías educativas (Villalobos, 2014). Es la filosofía educativa, es decir la formación del nuevo humano que queremos formar la que debe determinar las posturas teóricas y didácticas de la educación.

Como lo advierte Álvarez (2012), las mayorías de las investigaciones educativas responden fundamentalmente a propuestas metodológicas o técnicas sobre la práctica educativa y muy poco llegan a los niveles teóricos y filosóficos: sobre todo actualmente, ante la masificación de las tecnologías en las aulas, se acude al viejo y nuevo constructivismo radical y apelando a los avances de la neurociencia y las estrategias de la competencia, se da por superado el procesos enseñanza-aprendizaje y se concentra solo en el individuo que aprende (Isla, 2021). Esta situación reivindica las posturas psicologistas en la educación, e individualiza un proceso que por naturaleza es y debe seguir siendo social. No se aprende solo, se aprende con y para los demás.

Cuando se refiere a las Teorías Educativas es común utilizar la división de teorías educativas de corte psicologistas (concerniente a la relación entre el alumno y el docente y el proceso de aprendizaje), las otras son las teorías educativas de carácter sociológico las que se dedican a vincular al proceso educativo y sus actores con el contexto socioeconómico y político. Como lo indica Varas (2003), en la corriente psicológica se encuentra fundamentalmente el conductismo, como herencia de lo que ha representado el positivismo en la educación, corriente originaria de la ciencia educativa y que aún juega un papel preponderante en la teoría, pero aún más en la práctica educativa.

La otra corriente, a decir de Ortiz (2015), la más citada en las últimas décadas es el constructivismo, claramente vinculado al racionalismo,

es junto al conductismo la corriente que podría ostentar el título de teoría educativa, con esfuerzos intelectuales como los de Piaget, Vygotsky, entre otros. El resto no son propiamente teorías, responden más a metodologías, estrategias, didácticas o propuestas de cambio en la práctica educativa, sobre todo para lograr la priorización de la enseñanza (como acto individual) como centro de la educación, y haciendo uso y propagación de las nuevas tecnologías. En ciertas formas, estas teorías y técnicas asumen el rol legitimador de estas nuevas tendencias educativas.

Las teorías sociológicas están más relacionadas a los aportes de la filosofía o epistemología educativa. Desde Herbart, Durkheim pasando por Gramsci, entre muchos otros, se ha generado la discusión sobre el papel de la educación en la sociedad, el para qué sirve la educación, cuál es su sentido (Rojas, 2014). En las posturas sociológicas existen también diversos matices, pero hay dos posturas básicas: las corrientes reproductoras y las transformadoras. En estas dos corrientes a su vez existen diversidades:

Existen corrientes reproductoras-funcionalistas, que no someten a ninguna discusión ni cuestionamiento a la sociedad y consideran que lo importante es que la educación reproduzca fielmente la sociedad existente y otras que, aunque reproductoras plantean modificaciones moderadas. Igualmente, según Cruz Aguilar (2020), en la corriente transformadora existen perspectivas diversas, desde el humanismo ingenuo, el pensamiento religioso, hasta algunos utópicos, para quienes es posible cambiar la educación sin transformar la sociedad y al otro extremo quienes consideran que ninguna propuesta educativa pueda transformar la sociedad si antes o simultáneamente no es aniquilado el sistema económico-social predominante.

Existe también una diferenciación de carácter epistemológica sobre teorías educativas explícitas e implícitas. Las primeras, aquellas que en el discurso claramente expresan el sentido, los conceptos, los argumentos que acompañan una práctica educativa, pero también existen —y es sin la menor duda la de mayor uso— las teorías implícitas, las que no aparecen en el discurso pero que sustentan una práctica (Cossío y Hernández, 2016). La institución escolar, el maestro y el currículo, junto al contexto social están siempre respaldadas (explícita o implícita) por una filosofía y una teoría educativa. En la mayoría de los

casos esta teoría implícita, tienden a estar relacionada con las teorías sociológica de reproducción del sistema social.

## Teoría del cambio social

Cuando se refiere a las teorías del cambio social es necesario partir tanto de la contextualización de la realidad a estudiar, como desde una postura ontológica (filosófica) del cómo percibimos esa realidad. El cambio social, al decir de Torres (2011), debe contener una cierta direccionalidad, un sentido que indique hacia donde se debe y quiere dirigir la sociedad y particularmente la educación. Esto no puede tomarse como dogmatismo ni determinismo, los cambios sociales siempre persiguen construir una realidad distinta, aunque esta no esté totalmente definida es otra realidad. Hay que diferenciar entre transformaciones o cambios que persiguen perfeccionar o acoplarse mejor a nuevas realidades o aquellas transformaciones o cambios sociales que persiguen transformar radicalmente la realidad existente.

En estas teorías sobre el cambio social, se admiten de nuevo las inclinaciones reproductoras, reformistas o radicales. El cambio social no es neutro ni aséptico, están relacionados con las dinámicas entre los grupos de poder. En la historia, es difícil encontrar transformaciones sociales radicales que se hayan llevado a cabo con el respaldo de toda una sociedad. Estos cambios suelen ser liderados por grupos que antes eran excluidos y ahora tienen la capacidad política para cambiar, en contraposición a quienes hasta ese momento tenían el poder. Las teorías educativas no son neutras; en cambio, responden a una postura política y filosófica definida de la sociedad. Por lo tanto, están destinadas a apoyar también una práctica educativa que sostiene o cuestiona el *statu quo*.

## Crítica al discurso constructivista en educación

El conductismo fue expresamente la corriente predominante en la práctica pedagógica hasta años recientes (Peña Correal, 2010) (la posición de quienes suscriben este escrito es que lo sigue siendo tácitamente, acompañando la legitimación del discurso tecno gerencial). El conductismo representaba a su vez la primacía de la lógica positivista en el mundo científico, de la cual no escapaban las ciencias de la educa-

ción, que son de aparición tardía, finales del siglo XIX, pero fundamentalmente principios del siglo XX. Las corrientes psicológicas y sociológicas, se disputaron el estudio científico de la práctica educativa, pero siempre prevaleciendo la lógica positivista del proceso educativo (Ortiz y Mariño, 2014), como internalización de normas e informaciones y el de la funcionalidad de las instituciones y los actores sociales. Las discusiones posteriores a la escuela de Frankfurt (Teoría crítica), llevarán a una revisión de la práctica educativa (Sembler, 2019), fundamentalmente después de los años sesenta del siglo pasado. Uno de los temas más discutidos fue el del necesario papel activo del estudiante, como protagonista del proceso y rescatar la educación como una práctica de vida y no solo para una etapa de la vida.

En cuanto al sistema educativo, el conductismo ha sido y sigue siendo la teoría educativa más sólida, y las ciencias y la investigación en educación son el reducto más importante del positivismo (Pérez-Almonacid, 2012). A pesar de las emergentes corrientes cualitativas y del discurso sobre la complejidad, la práctica educativa desde los primeros años hasta los niveles de postgrado sigue siendo claramente normativa, llena de rigidez y formalismo. Como advierte Peña (2011), la desaparición de una teoría conductista no significó la desaparición del conductismo. Basta revisar nuestros programas de investigación —desde los cursos de metodología en los primeros semestres de la carrera pasando por las normas y manuales de trabajo de grado y ascensos universitarios, así como las famosas normas de publicación y los baremos y estándares de los organismos científicos que evalúan el rendimiento académico e investigativo en nuestras universidades—. Todo ello evidencia cómo, pese al discurso sobre lo cualitativo, en la práctica, la estructura tecnocientífica continúa regida por las más tradicionales normas positivistas de orden y control.

A igual que sucede con el positivismo, con el conductismo se llega a la crítica simplificada y reduccionista de creer que se trata solo de normar conductas y solamente se percibe en el conductismo un ritual (Pellón Suárez, 2013). Por el contrario, algunos de los llamados paradigmas emergentes, como el constructivismo radical, la neurociencia e inteligencia emocional, llegan al extremo del sicologismo, individualismo y autosatisfacción, como si el proceso de aprendizaje fuera solo un problema metodológico y no social. Uno de los temas centrales

de las teorías educativas ha sido la reflexión sobre cómo las personas aprenden; sin embargo, existen dos tendencias completamente opuestas para explicar este proceso. Uno es el conductismo radical, según el cual la realidad está dada, el mundo está conformado por pautas, hábitos y reglas que el individuo debe asimilar (Pool, 2005); la otra visión, la del constructivismo radical, donde el proceso del conocimiento es una construcción por parte del sujeto, la realidad tal como la entendemos no existe externamente, no está dada, el hombre la construye (Gaete, 2013). Estas dos tendencias teóricas aparentemente irreconciliables, no funcionan igual en la práctica.

La educación es un proceso de sociabilización y sobre todo en la edad temprana requiere de una etapa fundamentalmente conductual, de lo contrario no existiría la sociedad, reinaría la anarquía (Echavarría Grajales, 2003). Pero también es cierto que los individuos desde pequeños aprenden de diversas formas, dependiendo de sus características naturales y sociales. Aunque el conductismo no puede responder a esto, es innegable que incluso en la práctica más conductual, cada persona crea su propio conocimiento. Desafortunadamente, en el ámbito académico-intelectual se ha observado una tendencia actual de abandonar todas las teorías antiguas y seguir las nuevas tendencias, a menudo sin comprender su significado y su dirección. La falta de formación teórica epistemológica o la comodidad de no cuestionar lo que se presenta como novedoso pueden ser las causas de este “modismo intelectual”. En la educación son escasas las posiciones críticas en relación con el uso de las nuevas tecnologías, sin realizar un análisis ni comprender su relevancia en el contexto espacial histórico. Las teorías andragógicas y el constructivismo han sido utilizados en la academia para respaldar el uso de estas nuevas tecnologías, tal como lo plantea Arna y Rodríguez (citado por Serrano González y Pons Parra (2011):

...es curioso que las publicaciones de tecnologías educativas sean de las que más páginas han dedicado al tema del constructivismo (..) tiene el mismo acento en los ámbitos europeos que en el norteamericano, en los ámbitos de la psicología del desarrollo que en los de psicología instruccional, especialmente con una vertiente tecnológica (p. 13).

Como ocurre en el debate epistemológico, donde nadie quiere ser llamado positivista, aunque lo sea, y negando la importancia de esta

primera corriente epistemológica, también ocurre en la órbita educativa con el constructivismo. En la actualidad, nadie se atreve a llamarse conductivista, aunque en la mayoría de las prácticas educativas todavía se utiliza el conductismo más “matinal”. Como lo señala Pozo (2003):

No en vano ha sido el intento más sistemático y pertinaz de elaborar una teoría psicológica del aprendizaje. De hecho, el rechazo del conductismo entre los integradores se debe más al apellido “conductual” que al sustantivo asociacionismo (...) ha habido desde tiempos muy remotos enfoques alternativos, confrontados, sobre la adquisición del conocimiento y mientras uno de esos enfoques, el llamado constructivismo goza de aceptación más generalizada en ámbitos científicos, su influencia en los ámbitos sociales de aprendizaje es bastante limitado (p. 54).

Es importante tener en cuenta la posibilidad de que el constructivismo y la andragogía se utilicen como teorías educativas para justificar el uso masivo o comercial de las nuevas tecnologías, lo que podría llevar a una aparente liberación o democratización del proceso educativo, pero en realidad podría servir al complejo engranaje de un pensamiento único y homogenizante. La idea de valorar al estudiante como el protagonista del proceso educativo y hacerlo casi único podría estar causando una falta de comprensión del fenómeno educativo como un proceso social y complejo, en el que intervienen los docentes, el plan de estudios, la comunidad y las autoridades. De esta manera, el debate educativo se acontextualiza y se pierde el sentido de la pertinencia social. Puesto que no se aprende igual y el conocimiento adquirido no tiene la misma utilidad en sociedades distintas.

Lo extraño de todo esto, como lo plantea Delval (1997), es que en el momento en que viene siendo más cuestionado el constructivismo radical de Piaget, y este mismo intelectual generó importantes modificaciones a su pensamiento original, el constructivismo sea hoy la corriente de más adeptos:

Ante esta situación, lo que propugnan, los que hablan del constructivismo en educación, es dejar de lado buena parte de sus postulados, tomar algunas cosas y añadirle series de propuestas de distintas teorías, formando un conglomerado que en mi opinión poco tiene que ver con el constructivismo (p. 81).

El constructivismo afirma que el sujeto construye su propio conocimiento, esto no dice nada, es tautológico, es escasa la argumentación sobre cómo lo hace, los procesos entre lo externo y lo interno (Ortiz Granja, 2015). Pero lo más importante es señalar categóricamente que la educación no puede estar solo circunscrita a cómo se aprende, su objeto no es solamente un problema metodológico-didáctico, por tanto, es necesario preguntar: ¿qué responde el constructivismo a la pregunta ¿para qué se conoce?, ¿qué pertinencia tiene lo que se aprende con la realidad del sujeto aprendiz? La educación no es neutra, como pretenden enmascarar los cientificistas de la educación. La educación es un proceso político y social. Así lo señala Delval (1997):

Los objetivos de la educación son, pues muy distintos y mucho más amplios que los del constructivismo (...) pero esos fines están dictados por necesidades sociales y no por teorías científicas. En cambio, el constructivismo trata de hacer explícitos los procesos que llevan a la construcción del conocimiento y no proscribire nada acerca de cómo o qué debe enseñarse (p. 83).

Como advierte Horkheimer (2008), tanto la fructuosidad, para la transformación del conocimiento presente, de las conexiones empíricas que se van descubriendo, como su aplicación a los hechos, son determinaciones que no se reducen a elementos puramente lógicos o metodológicos, sino que, en cada caso, solo pueden ser comprendidas en su ligazón con procesos sociales reales. Donde la subjetividad, aunque tenga elementos propios de cada individualidad no está determinada por lo individual sino por lo social.

Se construye el conocimiento dialécticamente, un conocimiento que está mediado por la experiencia. No es una realidad solo en mi yo, en mi cerebro y lenguaje, aunque allí toma otras particularidades, es una realidad real, existe social e históricamente, no es una idea caprichosa de mis instintos, aunque estos le den una interpretación particular. Es históricamente construida por los hombres en general. “Pero la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales” (Marx, 1859).

Compartimos con Markus Gabriel (2016) para quien el conocimiento no puede estar circunscrito solo al cerebro humano y al lenguaje: “Yo no soy mi cerebro”. La conclusión a la que llega Gabriel es que



hay que profundizar en la campaña antipsicologista iniciada por Frege y Husserl a finales del siglo XIX. Estos autores llevaron a cabo una depsicologización de los pensamientos, mostrando cómo el contenido de una proposición no se puede reducir a los fenómenos subjetivos que experimentamos en el momento de captarla (Castro, 2018, p. 22).

## **Postura onto epistemológica y ética- política**

Sobre el análisis crítico de las nuevas tecnologías en la educación, se parte por entender lo tecnológico como un producto histórico social, que se ha materializado en objetos concretos, pero su esencia es solo comprendida como proceso de abstracción racional. Lo tecnológico —como parte inherente al modo de producción— no se puede entender sino en la relación dialéctica del contexto histórico y social en el que se produce y se piensa, como totalidad real social, que no es solo materialidad, fenómeno que se percibe, sino que, aunque realidad externa es el producto de la relación dialéctica de lo material y lo subjetividad.

Es en la relación de la práctica dialéctica de lo concreto y lo abstracto, de lo material y lo subjetivo, donde surge el conocimiento. Como señala Candiotti (2017), no es por separado, ni la visión ingenua de un realismo donde la realidad asume independencia total del pensar humano, ni el racionalismo radical de pensar que todo es una construcción racional y del lenguaje. Al decir de Padrón (2007) es en la práctica humana (economía, política, sociocultural, ética y emocional) donde se construye el conocimiento y la ciencia.

En este estudio, la realidad tecnológica forma parte de la totalidad del capitalismo, que tiene elementos, y procesos racionales, mentales, subjetivos, discursivos que se deben develar, pero también tiene objetos y procesos materiales que han transformado la naturaleza en la práctica humana (Mejías, 2004). Es esa base social la que determina el discurso de como percibimos lo tecnológico y no al contrario. Por lo que no se pretende solo criticar el discurso tecnocrático, sino ir más allá, cuestionar al modo de producción real —construido por los humanos— donde este discurso se genera. Esto rompe con cualquier visión mecanicista-ortodoxa que percibe la obra de Marx como economicista (Pérez Soto, 2021). El marxismo no solo es una crítica

a la explotación económica sino también una teoría de la dominación política-ideológica, una crítica y develación de los procesos de alienación-fetichización.

La crítica al discurso tecno gerencial en educación no está destinado solo a enfrentar un lenguaje, esto sería fetichismo. Se asume posición crítica por igual a la visión idealista que se queda en el cuestionamiento puramente ideológico, de poner en dudas las ideas, lo que sería idealismo (Álvarez Martínez, 2012). Interesa fundamentalmente confrontar las formas y maneras que han tomado las nuevas tecnologías en la educación como si se trataran del centro de la educación y no solo un medio (Monasterio y Briceño, 2020).

### **¿Cuál sociedad post capitalista? ¿Cuál sociedad del conocimiento?**

En la actualidad, en el contexto del proceso globalizador y del debate posmoderno (que ya tienen varias décadas), la revisión sobre la vigencia o inoperancia de la institución escolar se hace más necesaria (Carter-Thuilliera y Moreno Doñab, 2017), fundamentalmente por el impacto que las nuevas tecnologías y el discurso tecno gerencial están produciendo en ellas. Desde que autores como Alvin Toffler o Peter Druker han venido profetizando el surgimiento de una sociedad del conocimiento, esta ha sido analizada desde dos perspectivas enfrentadas: una, la tecnofilia, es decir la legitimación en sí misma de la tecnología, es buena per se; o la tecnofobia, donde solo se perciben los males.

No hay la menor duda de las grandes ventajas que tienen las nuevas tecnologías, rapidez, almacenamiento, memoria, capacidad de interconectar en forma inmediata desde cualquier lugar del mundo. Nadie puede negar cómo estos sistemas de información aligeran en forma espectacular los procesos humanos: económicos, políticos y culturales. Todo esto es una realidad inobjetable, sobre todo hoy en el contexto del avasallante crecimiento de la Inteligencia Artificial (Roig-Vila y Sierra Pazmiño, 2023), pero ¿Cuáles son sus limitaciones?, ¿A quiénes beneficia?, ¿Nadie la controla?, ¿Es neutral?, ¿Cuál es su racionalidad?, ¿Es distinta a la racionalidad científica tecnológica predominante en estos tres últimos siglos, y tan altamente cuestionada? Hoy estamos,

más que nunca antes, controlados por la rapidez de los cambios y la saturación de información (Rodríguez y Camejo, 2020).

Los paradigmas tecnocientíficos fueron la base de los grandes descubrimientos del siglo XV, la expansión del capitalismo mundial y la cultura occidental, pero desde el siglo XIX y más aún desde principios del siglo XX, la Edad Moderna ha sido cuestionada por los males que este hiperdesarrollo tecnocientífico ha causado a la humanidad.

El deterioro ambiental, la desaparición de bosques, lagos, ríos, contaminación, el hueco en la capa de ozono, el aumento e inestabilidad de la temperatura, el exterminio de especies animales y vegetales, la aparición de nuevas y más fuertes enfermedades que ni siquiera el desarrollo tecno-científico ha podido enfrentar (Pineda Ramírez, 2021), la paradoja de mayor producción y productividad agrícola y manufacturera, mientras que un 20 % de la población muere de hambre y un 30 % está en pobreza crítica. Mientras que el 30 % de la población mundial carece de radio y televisión, y mucho menos del invento centenario del teléfono, se enfrenta a la paradoja de la Revolución de la Informática y la autopista de la comunicación. La paradoja de la hemorragia informativa y el alto conocimiento técnico frente a la generación de lo que hemos llamado “la sociedad de los idiotas informados” (Rodríguez Rojas, 2014).

En respuesta a estos avances tecnológicos, ha surgido un discurso que busca establecer una filosofía que marque el fin de la modernidad y todo lo que representa, principalmente la sociedad capitalista y se hace mención al surgimiento de la sociedad poscapitalista. (Peter Druker, Alvin Tofler, entre otros). Autores como André Gorz (1980) en *Adiós al proletariado*, Jeremy Rifkin (1997) en *El fin del trabajo*, Ricardo Antunes en *¿Adiós al trabajo?* (1999), también Alain Touraine, Tony Negri entre otros, han abordado el tema del Fin del Trabajo, producto de los cambios señalados, donde predomina el capital y trabajo intelectual sobre el manual y el surgimiento —según ellos— de la sociedad postindustrial o postcapitalista.

Para comenzar es necesario realizar algunas interrogantes: ¿Qué está cambiando esta Revolución tecnológica?, ¿Una nueva sociedad?, ¿Llega a sustituirse el actual sistema capitalista o por el contrario esta revolución tecnológica es una nueva dimensión del capitalismo en crisis?, ¿No es precisamente la revolución informática como la ha

planteado Mc Luhan —la mayor garantía de poder hablar hoy de globalización o Aldea Global?, ¿No estaremos hoy transcurriendo por una revolución tecnológica cuyo discurso nos indica el fin de todo, el cambio a una realidad a un desconocida pero en el fondo las grandes “realidades”— si bien sufren modificaciones se mantienen?, ¿No es el comercio de la información —computadoras y redes— la mayor manifestación de la vigencia de la sociedad capitalista?

Como bien lo planteó Kuhn en su conocida obra sobre *Estructura de las revoluciones científicas*:

...Los cambios de los paradigmas hacen que los científicos vean el mundo de investigaciones que le es propio, de manera diferente. En la que su único acceso para ese mundo se lleva a cabo a través de lo que ven y hacen, podemos desear decir que, después de una revolución, los científicos responden a un mundo diferente (1996, p. 176). Aunque el mundo no cambia con un cambio de paradigmas, el científico después trabajó en un mundo diferente (p.190).

## Conocimiento, capital y fetichismo

Aunque se pretenda decretar el fin del capitalismo y el surgimiento de una sociedad poscapitalista, esto es pretender separar el desarrollo tecnológico del capitalismo, ignorar el papel del conocimiento dentro del capitalismo. El conocimiento predomina en el mundo actual no es un factor ajeno al capitalismo. Mientras predominen las relaciones sociales capitalistas, la ciencia y la tecnología modernas seguirán siendo una parte importante del capital. Como resultado, el trabajo objetivado (Odriozola Guitart y Colina Hernández, 2015).

Las tecnologías y el conocimiento, independientemente de su sofisticación, son el resultado del trabajo social y no son una idea abstracta o metafísica. El conocimiento es la nueva fuerza laboral, revitalizada, acumulada y con plusvalor, pero sigue siendo trabajo para la burguesía y el capital (Vidal-Molina y Kilduff, 2022), que, como el producto material es enajenado por el capital, pierde su esencia y se convierte en una mercancía común que todos pueden comprar, teniendo como única restricción la capacidad de compra. Se comparte con Grosfoguel (2018), para quien, desde sus orígenes, la ciencia y la tecnología modernas han apoyado el capitalismo. El progreso cientí-

fico y tecnológico debe satisfacer en última instancia las necesidades del desarrollo capitalista (Dabat *et al.*, 2015). En la actualidad, es imposible mantener posturas ingenuas al respecto, creer que la ciencia se desarrolla de una manera altruista, en beneficio de la humanidad. Es evidente que la ciencia está ignorando temas fundamentales como la desigualdad, pobreza, injusticias, ambientales, entre otros (Fernández-Bermúdez y Rodríguez-Ramírez, 2021). Lo que impone la naturaleza del desarrollo tecnocientífico son las fuerzas productivas y la racionalidad del capitalismo.

El conocimiento y la ciencia son realidades concretas, no abstracciones o metafísicas, surgen para el capitalismo. Las ciencias naturales son ciencias que generan el desarrollo de las fuerzas productivas y la organización del trabajo asalariado. Como lo indica Antunes:

El punto de vista del capitalista es justamente el de la administración del capital sobre el conjunto de la fuerza de trabajo, incluida por supuesto la científica, que para ser fuerza de trabajo debe ser fuerza productiva del capital, debe someterse a su dominio (Antunes, 2013, p. 5).

Esta perspectiva ontológica de la ciencia es lo que ha generado el concepto de Capital Humano (Ramírez Ospina, 2015), refiriéndose al conocimiento del trabajador, que en la actualidad se ha convertido en una parte esencial del capital y facilita la maximización de la explotación del trabajador y la obtención de plusvalía. El capital es antihumano y espoliador de la vida, lo que es contradictorio desde el punto de vista ético (Pineda Ramírez, 2021).

En *El Capital*, Marx profundiza sobre la ciencia como capital: es el núcleo del fetichismo en el proceso de producción, por el cual la fuerza colectiva de trabajo “parece ser una fuerza de la cual el capital se encuentra dotado por naturaleza” (De Altunes, 2013, p. 7).

Así mismo, Marcuse revisa los efectos de la dominación tecnológica del capital sobre el trabajo, el papel de la administración y las corporaciones:

La dominación se transforma en administración. Los jefes y los propietarios capitalistas están perdiendo su identidad como agentes responsables; están asumiendo la función de burócratas en una máquina corporativa. Dentro de la vasta jerarquía de juntas ejecutivas

y administrativas que se extienden mucho más allá de la empresa individual hasta el laboratorio científico y el instituto de investigaciones, el gobierno nacional y el interés nacional, la fuente tangible de explotación desaparece detrás de la fachada de racionalidad objetiva (Marcuse, 2009, p. 62).

Según Marcuse la hegemonía tecnológica trasciende el aparato productivo, y atraviesa igual lo político y cultural:

El poder sobre el hombre adquirido por esta sociedad se olvida sin cesar gracias a la eficacia y productividad de esta. Al asimilar todo lo que toca, al absorber la oposición, al jugar con la contradicción, demuestra su superioridad cultural (...) Hoy, la dominación se perpetúa y se difunde no solo por medio de la tecnología sino como tecnología, y la última provee la gran legitimación del poder político en expansión, que absorbe todas las esferas de la cultura (Marcuse, 2009, pp. 185-186).

El fetichismo analiza la estructura irracional de las relaciones en el sistema capitalista. Kohan considera que el fetichismo no se limita a una teoría filosófica-antropológica sobre la pérdida de la esencia humana, ni se limita a la subjetividad, los elementos de la superestructura, la falsa conciencia o la ideología. También incluye una comprensión científico-crítica de la economía política, así como de las relaciones sociales de producción y mercado. El fetichismo consiste en dotar a ciertos objetos de cualidades o atributos que no le son propios y convertirlos en objetos naturales y neutrales, como si fueran inherentes de la naturaleza humana y no de una condición histórica específica (2011, p. 606).

Foucault llama tecnología al conjunto de estas prácticas y discursos, distintos para cada momento histórico. Por lo tanto, las tecnologías incluyen procedimientos de orden práctico que conforman, normalizan y encauzan las ideas y acciones de los sujetos. Entonces, la tecnología es poder:

Cuando pienso en la mecánica del poder, pienso en su forma capilar de existir, el proceso por medio del cual el poder se mete en la misma piel de los individuos, invadiendo sus gestos, sus actitudes, sus discursos

sos, sus experiencias, su vida cotidiana (Foucault 1987, p. 60, citado por Muñoz, 2017, p. 34).

La disciplina es tecnología que genera individuos, haciendo de ellos su objeto e instrumento de ejercicio del poder. Esta tecnología de poder, que comprende un conjunto de prácticas que proceden encauzando conductas en los individuos, no se reconocen tan solo en instituciones como la cárcel, la fábrica, el hospital, el convento o la escuela -espacios cerrados-, sino que se expanden por todo el cuerpo social, saliendo de sus establecimientos y penetrando en todos los resquicios de la sociedad, dando lugar a la sociedad disciplinaria: La disciplina no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, que implica todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una “física” o una “anatomía” del poder, una tecnología. Puede ser asumida ya sea por instituciones “especializadas” [...] ya sea por instancias preexistentes que encuentran en ella el medio de reforzar o de reorganizar sus mecanismos internos de poder (Foucault, 2012, pp. 248-249).

En este escrito se utiliza el término tecnología de Foucault vinculado con la disciplina o normativa disciplinar que el discurso tecno gerencial pretende instaurar en la educación mundial como discurso dominante, marginando a un segundo plano los temas como el sentido social, político, ético y humano de la educación. Bourdieu, al abordar los mecanismos de disimulación y legitimación del poder y cómo se desarrolla la violencia simbólica en la escuela señala:

Toda acción pedagógica es, en ese sentido, objetivamente, una violencia simbólica. La violencia simbólica, cuya realización por excelencia es sin duda el derecho, es una violencia que se ejerce, si puede decirse, en las formas, poniendo formas. Poner formas, es dar a una acción o a un discurso la forma que es reconocida como conveniente, legítima (...) es esta fuerza simbólica, propiamente simbólica que permite a la fuerza ejercerse plenamente al hacerse desconocer en tanto que fuerza y al hacerse reconocer, aprobar, aceptar, por el hecho de presentarse bajo las apariencias de la universalidad - la de la razón o de la moral (Bourdieu, 2000, pp. 90-91).

Bourdieu afirma que el discurso tecno gerencial busca homogenizar la educación al ofrecer nuevas tecnologías y categorías gerenciales como neutrales, universales y éticamente beneficiosas.

Pues, en última instancia, la escuela tiene como función social la de “ocultar los mecanismos ideológicos de la reproducción de las condiciones de mantenimiento del orden social” [30]. Pero el cumplimiento de tal función supone la existencia de una autonomía relativa, que engendra la ilusión de autonomía absoluta y le permite cristalizar tal reproducción y la ocultación/ disimulación de su función ideológica para obtener la representación de neutralidad, factor esencial de su función legitimadora, simbólica (Bourdieu, 1980, p. 18).

Desde el surgimiento de los estados nacionales, la escuela moderna se ha convertido en el mecanismo por excelencia para los procesos de sociabilización, que en realidad se trata del adoctrinamiento cultural, legitimando y reproduciendo el *statu quo* (Noro, 2010). En otras palabras, la escuela funciona como un instrumento ideológico del estado y el mercado para la reproducción social. Por lo tanto, la escuela puede ser considerada como un medio para normalizar y crear identidades homogéneas, lo que facilita el surgimiento de experiencias discriminatorias cuando surgen otras prácticas y cosmovisiones diferentes a aquellas que se consideran normales (Dussel, 2004).

Martín Astorga y Carralero Rodríguez explican las especificidades del valor de cambio del conocimiento:

El valor de cambio del conocimiento está entonces enteramente ligado a la capacidad práctica de limitar su difusión libre, es decir, de limitar con medios jurídicos (patentes, derechos de autor, licencias, contratos) o monopolistas la posibilidad de copiar, de imitar, de “reinventar”, de aprender conocimientos de otros. En otros términos: el valor del conocimiento no es el fruto de su escasez (natural), sino que origina únicamente limitaciones estables, institucionalmente o de hecho, del acceso al conocimiento (2011, p. 6).

Todas estas redes tecnológicas intangibles son el resultado del trabajo y se basan en la economía financiera-especulativa. Son creaciones humanas, no surgieron de la nada. El mayor proceso de fetichización del capitalismo es pensar que estamos en el camino hacia



una sociedad postcapitalista y que todos estos cambios tecnológicos impactantes y “fantásticos” no son el resultado del trabajo, ni son parte del capitalismo. Marx enfatiza el concepto de plusvalía al citar el trabajo intelectual del docente:

Si se nos permite poner un ejemplo ajeno a la órbita de la producción material, diremos que un maestro de escuela es obrero productivo si, además de moldear las cabezas de los niños, moldea su propio trabajo para enriquecer al patrono. El hecho de que este invierta su capital en una fábrica de enseñanza, en vez de invertirlo en una fábrica de salchichas, no altera en lo más mínimo los términos del problema. Por tanto, el concepto del trabajo productivo no entraña simplemente una relación entre la actividad y el efecto útil de esta, entre el obrero y el producto de su trabajo, sino que lleva además implícita una relación específicamente social e históricamente dada de producción, que convierte al obrero en instrumento directo de valorización del capital. Por eso el ser obrero productivo no es precisamente una dicha, sino una desgracia (Marx, 1859, Sección 5, cap. XIV del Tomo I).

## ¿Y dónde está la filosofía?

No pretendemos negar esta verdad, sino ubicar el modelo de gestión tecnológica en su “Justo Espacio”. Aunque este artículo no está motivado por la tecnofobia, es importante desde una perspectiva ética advertir sobre una magnificación de lo informativo, que está siendo manipulada por los centros de poder tradicionales y nuevos. Es necesario advertir, que en esta discusión postmoderna en la que la revolución informática juega un papel importante, pudiéramos estar alterando todos los paradigmas que ayudan a comprender la actualidad y pudiéramos estar cuestionando con validez la situación real del mundo. Sin embargo, este mundo podría seguir siendo el mismo y simplemente estemos abstrayéndonos de los problemas de fondo y legitimando su situación actual (Blanco Alfonso, 2018).

Se comparte con Aguilar Gordón (2011), para quien una de las tareas de la filosofía de la tecnología es la aprehensión del ser, del sentido y del significado del fenómeno tecnológico. La cultura está siendo reemplazada por el deseo de estar informado de todo, pero sin nin-

gún esfuerzo por buscar los orígenes o el pensamiento profundo en las sociedades modernas líquidas (Bauman, 2009). Todo es ligero en la era del vacío (Lipovetsky, 1986), y esto se aplica tanto al mundo del ocio como al de la academia. Los nuevos currículos y carreras están llenos de usos de tecnologías, métodos y aplicaciones, pero muy poco de historia, filosofía, teoría y producción de conocimiento. Desde hace tiempo, los intelectuales han sido reemplazados por especialistas, expertos y “analistas de símbolos” (Martin Barbero, 2012). Debido a dos extremos: los especialistas científicos y los comunicadores (o informadores) sociales, la pretensión de conocer, saber y actuar a favor de la humanidad pierde espacio.

Algunos pensadores y filósofos se concentran en descifrar y disfrutar del pensamiento de los clásicos, mientras que otros se ufanan de una verborrea prepotente y de aparente sabiduría, pero inútil, y no expresan nada sobre la situación actual. Parece que nadie se atreve a repensar el mundo, o creen que ya está suficientemente pensado, o simplemente asumen que ya no es posible pensar la realidad y sus grandes problemas, asumiendo su impotencia o ignorancia (Fraiman, 2020). De esta manera, se mantienen como custodios humanos del patrimonio cultural y legado de la humanidad, pero no tienen la capacidad de ayudar con los obstáculos actuales ni mucho menos con los que se presentan en el futuro (Ortegón Quiñones, 2022). El futuro de los gurús de las nuevas tecnologías y las ciencias gerenciales y administrativas, así como los medios de comunicación y las redes sociales novedosas y controversiales, parece ser el tema y los problemas del presente (Sánchez y Pinochet, 2017).

La filosofía ha perdido su capacidad de controlar el conocimiento humano en su totalidad y ha dejado de ser un campo de la ciencia. Esto contribuye a la pérdida del sentido humano de la ciencia, cuyo pragmatismo y utilitarismo las aleja de lo ético y político en función del bienestar social. Esto es parte de la razón del disciplinarismo científico (Díaz Soto, 2018), la no existencia de espacios comunes entre las ciencias, que solo lo lograba la filosofía, como saber superior, como pensamiento meta científico (Escobar-Picasso y Escobar-Cosme, 2010).

La falta de filósofos que intenten proponer sistemas completos de interpretación de la realidad es la materialización de esta realidad en la actualidad. Después de Kant, Hegel o incluso Marx, y coincidiendo

do con la entrada del siglo XX, el pensamiento filosófico abandonó tal pretensión, consolidó un largo proceso de introspección y subjetivación y se retiró definitivamente de las regiones invadidas por las ciencias naturales hasta quedar recluso en algunos campos especializados, como la filosofía de la ciencia y en la interpretación de los autores históricos.

La investigación sobre el impacto de las nuevas tecnologías en la educación es relativamente nueva y escasa (Aguilar Gordón, 2011; Buxarrais y Ovide, 2011; Calderón Pujadas, 2019; Castañeda, 2019; Martínez-Serrano, 2019). La mayor parte de los estudios vinculados a las TIC están relacionados a sus aplicaciones y evidentes ventajas (Esteve, Castañeda y Adell, 2018). La mayoría son en realidad guías para usar estas aplicaciones. Nuestro deseo de explorar los efectos filosóficos y éticos de estas nuevas tecnologías en la vida humana, especialmente en la educación (Borgoño, 2023). En la llamada revolución informática o sociedad del conocimiento prima el sentido mercantil sobre estas tecnologías y la información y este es un sentido contrario a la educación como formadora de hombres libres y dignos.

Se observa con preocupación cómo los niños y otros adultos mayores dedican una gran cantidad de su tiempo a juegos violentos que fomentan el odio, la irreverencia y el consumismo, juegos aparentemente ingenuos que en realidad son extremadamente peligrosos (Vera *et al.*, 2021), tan lamentable como adultos chateando todo el día y revisando la vida privada de los demás en lo que se ha hecho llamar las redes sociales. Estas redes en un principio parecen permitir un mayor acercamiento, especialmente entre personas que viven lejos, pero en realidad se convierten en una especie de chismografía social (González-Pérez *et al.*, 2021), donde se viola constantemente la intimidad (Herrera, 2016), cuando las relaciones de amistad profundas son más frágiles y todo se vuelve trivial.

## **El discurso tecno gerencial en educación**

La crisis de la pandemia ha puesto a las instituciones educativas y el papel del educador ante uno de los desafíos más difíciles que se han enfrentado en los últimos 200 años (Loyola-Illescas, 2021). Solo por mencionar, encontramos los libros de Iván Illich y Everett Reimer,

*Hacia el fin de la era escolar* (1971) y *La escuela ha muerto* (1976), publicados a principios de los años setenta del siglo pasado. En ellos, entre otras cosas, analizan cómo el sistema educativo no puede satisfacer las demandas de la sociedad contemporánea.

En cuanto a la gestión de la educación, es innegable que las instituciones educativas, desde el nivel preescolar hasta los niveles superiores, están formadas por procesos, elementos, sistemas, recursos materiales y, sobre todo, el componente humano. Por lo tanto, como toda institución, es necesario seguir ciertos estándares, normas, planificación, control y evaluación para lograr la calidad. Por lo tanto, la educación, como institución, es parte del proceso gerencial (Farfán y Reyes, 2017).

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la educación no es una empresa comercial, sino que cumple una función social. El cumplimiento de esta función social con frecuencia va en contra de la gestión fría de empresas con fines lucrativos (Limas-Garfias, 2016). Por lo tanto, es importante señalar que el uso de conceptos y categorías en el discurso gerencial filtra posiciones ideológicas sobre lo que es la educación (Alonso y Fernández 2018). Según Medina-Vicent (2019), el discurso gerencial, al igual que cualquier otro, no es neutro, ya que responde a las características de la empresa con fines de lucro.

En los últimos años, el discurso escolar ha adoptado de manera violenta y sin revisión ni adaptación a las particularidades de nuestra educación y la realidad latinoamericana, los conceptos y categorías relacionados con la administración y la gerencia empresarial. Compartimos la postura de Álvarez (2004) al indicar:

En tal sentido, reconocemos que en los últimos años, el carácter del discurso acerca del papel social de las escuelas ha sido transformado considerablemente, desde el punto de vista económico, el recorte financiero, la recesión económica, y el retraimiento del mercado de trabajo, las críticas radicales y progresista de las escuelas han sido sustituidas por la retórica de los expertos del costo-eficiencia; en consecuencia, los administradores escolares y los maestros se dedican con ahínco a desarrollar modelos curriculares cuyo eje tensor está basado en principios estrechos de control, predicción y medición, con un matiz de humanización del proceso educativo que finalmente resulta gestor de otro fenómeno perverso: la exclusión escolar (p. 64).

Se ha observado que las instituciones escolares, especialmente las que tienen mayores responsabilidades de dirección, se apropian de términos y categorías como calidad total, eficacia, eficiencia y reingeniería. Además, se refieren a los participantes o estudiantes como consumidores, clientes, insumos o materia primas (Miranda Beltrán, 2016) incluso en las instituciones públicas, se hace referencia al negocio o empresa educativa, y se habla de producto para referirse al egresado, de gestión de la información o del conocimiento. Esto, además de crear un aparato burocrático por parte de aquellos que creen que el tema educativo es principalmente un problema de tecno gerencial y se resuelve con tic y gestión (Mejía y Contreras, 2017), lo que afecta el sentido último del proceso educativo.

En la era tecno gerencial, el objetivo principal de la educación es obtener resultados o pruebas (como el comportamiento) que garanticen el funcionamiento adecuado de las instituciones educativas. En estos casos, la investigación y la educación son más de corte administrativas que sociopolíticas. Las contradicciones de las llamadas perspectivas emergentes de investigación cualitativas, que reproducen lo más cuestionado por la posmodernidad a la modernidad materialista. Más aun en nuestros países dependientes donde no se construye ciencia, poco se teoriza y fundamente lo que se hace es aplicar teorías y tecnologías propias de países desarrollados. Hablar de modelos, control, eficiencia en lo cualitativo es una contradicción abismal.

Tal como lo plantea Pérez Gómez (2013):

La traslación de los valores de los procesos a los productos, la primacía de los resultados observables, la separación de los medios y los fines, así como la justificación ética de los medios en virtud del valor de los productos son, a mi modo de estudiar, las manifestaciones más evidentes y sutiles en la actualidad del principio de alineación humana. Este principio se aloja en la concepción instrumental de la vida del hombre y se refleja en el modelo tecnológico de intervención educativa, obsesionado por la eficiencia y la productividad observable y cuantificable (p. 11).

Como los medios tecnológicos se han extendido en la educación, también se han extendido las técnicas gerenciales en materiales impresos, libros, videos, foros, teleconferencias y hasta postgrados. Hay

un gran debate sobre lo gerencial en todo el mundo, y organizaciones internacionales como la UNESCO buscan nuevamente establecer estándares globales para la administración escolar (UNESCO, 2019). Las escuelas de gestión, lideradas por destacados “gurúes”, promueven la excelencia, la eficacia, la calidad, lo funcional y lo pragmático.

La búsqueda de la excelencia y la calidad es el objetivo final del discurso tecno gerencial, algo con lo que, en principio, se debería estar de acuerdo. Es difícil que alguien haga una propuesta que no se base en una idea de calidad. Pero cuando se trata de definir la calidad y la equidad en la educación, surgen diferencias. ¿Se aplican los mismos criterios?

El concepto de calidad, al igual que el de excelencia, puede ocultar la intención de generar barreras desde la educación para crear clasificaciones: buenos o malos alumnos, buenos o malos egresados, buenos o malos docentes, buenos o malos escuelas, obviando el contexto social de alumno-docente-escuela-comunidad. De esta manera, se estaría limitando el derecho de los estudiantes que, debido a su contexto, no pueden acceder a los estándares de calidad y excelencia. una calidad evaluada a través de la competencia en lugar del aprendizaje cooperativo (Azorín Abellán, 2018).

La educación ha adoptado un modelo tecnocrático que promueve la competencia y el individualismo (Trujillo-Segoviano, 2014), lo que ha llevado a la selección de estudiantes según su nivel de excelencia. Se adhiere a Maturana, quien critica esta tendencia en el sistema educativo chileno y expresa su gran preocupación. Maturana afirma que durante la infancia educamos a nuestros hijos en la biología del amor y en la juventud en la ideología de la agresión. Para Maturana, ser ciudadano es un acto de convivencia, cooperación y solidaridad en lugar de competencia:

De modo que los jóvenes chilenos están ahora, implícita o explícitamente, empujados por el sistema educacional actual a formarse para realizar algo que no está declarado como proyecto nacional, pero que configura un proyecto nacional fundado en la lucha y la negación mutua bajo la invitación a la libre competencia. Aún más, se habla de libre competencia como si esta fuese un bien trascendente. La sana competencia no existe. La competencia es un fenómeno cultural y humano y no

constitutivo de lo biológico. Como fenómeno humano la competencia se constituye en la negación del otro (Maturana, 1997b, p. 7).

Sin embargo, la calidad educativa no puede ser medida mediante parámetros que no pertenecen a la institución escolar, debe responder a sus particularidades, sin negar la existencia de principios universales y generales. La principal preocupación radica en que, además de los códigos y símbolos que, como se ha mencionado, no son neutros y tienen una fuerte carga ideológica, no hay una base filosófica y teórica que respalde explícitamente estos discursos.

No obstante, la falta de teoría y filosofía en el discurso gerencial es aparente, ya que en sus países de origen se reconoce que su trabajo se limita a difundir las nuevas tecnologías en lo que se ha denominado “Sociedad del Conocimiento”. Desde una perspectiva funcionalista (Cadenas, 2016), la realidad social se considera un sistema de organizaciones, donde la ciencia no es la búsqueda de la verdad, el conocimiento o los saberes, sino lo que es funcional, lo que resuelve las anomalías del sistema capitalista. Entonces, el problema no es la axiología, sino la eficiencia económica. Poco importan los valores como solidaridad, felicidad, bienestar, respeto y compromiso; estos valores no son colectivos ni responden a un contexto social (Auris *et al.*, 2022). En cambio, se convierten en un manual que acompaña las pautas del liberalismo económico y a las necesidades propias de la organización, como la motivación, la aptitud y la disciplina (Espinosa Gómez, 2017).

El discurso gerencial, lleno de intereses comerciales, no solo oculta sus verdaderos intereses lucrativos, que son el uso y la defensa de las nuevas tecnologías, sino que también busca contribuir al desmantelamiento de los Estados Nacionales y su conexión natural y lógica con el sistema educativo. Esta visión de la administración destaca el papel de la administración privada, que se considera la más eficiente (Torres Cañizález y Cobo Beltrán, 2017), en cambio, la administración pública, debido a su naturaleza público-social, es considerada ineficaz, corrupta y poco productiva. Según Alarcón Leiva (2017), este discurso contribuye a disminuir la importancia del papel de los estados y el sector público en favor del papel del mercado y lo privado. Según esta postura, tanto el mercado como el sector privado son neutrales y libres de restricciones, donde todos son iguales. Sin embargo, en realidad, es-

tos sectores responden a los intereses tradicionales de los sectores dominantes tanto en el mundo material como en el mundo de las ideas, el conocimiento y lo cultural (Van Dijk, 2006).

## Saber pedagógico y filosofía

La difusión de este discurso tecnogerencial en la educación sin discusión o procesamiento tiene que ver con las debilidades del sistema educativo y la falta de producción teórica y filosófica en la ciencia de la educación. Tradicionalmente, este discurso se ha apropiado de teorías de la sociología y, en su mayor parte, de la psicología (Abreu *et al.*; Rhea, 2021). En el mundo posmoderno, hay una tendencia a deshacerse de las teorías antiguas y adoptar las nuevas tendencias, a menudo sin comprender su significado y el camino que nos llevan (Tahull Fort y Montero Plaza, 2018). La deficiente formación teórica y epistemológica o la comodidad de no cuestionar lo que se presenta como novedoso pueden ser las causas de este “modismo intelectual”. No se debería permitir que las teorías andragógicas y constructivistas sean el discurso que legitime la comercialización y la pragmatización de la educación.

Una parte de esta desviación de la educación hacia el pragmatismo y la profundización de la dependencia tiene que ver con las corrientes educativas predominantes en los pensadores pedagogos y nuestros epistemólogos de la educación, que están fundamentalmente formadas en las escuelas estadounidenses (Saharrea *et al.*, 2022). La tendencia predominante es la de los enfoques instrumentalistas o conductistas, que no se enfocan en el estudio del contexto histórico-social y buscan abordar problemas importantes, como la creación de teorías educativas para América Latina mediante entrevistas o encuestas.

Estas anomalías muestran claramente lo inapropiado del pensamiento educativo predominante en la educación en Latinoamérica (Estermann, 2014) tras haber experimentado en el pasado la atracción hacia los modelos francés y alemán, ahora se siente atraída por el estadounidense y su prestigio como factor de desarrollo, y se prevé que nuestra formación sea asimilada al mismo, ya que solo de esta manera se puede garantizar el éxito práctico del acto educativo (Vargas Callejas, 2003). Pero responder cuándo se perdió ese sentido general de la



educación (no solo pragmático), es decir, responder a la pregunta de ¿cuándo el saber se esfumó de la educación?, nos remonta a una historia compleja que rebasa los fines de este trabajo.

Se reconoce la existencia de un “saber pedagógico”, que consciente o no forma parte de la propia práctica educativa, un saber específico construido por el propio docente (Villalpando y Álvarez, 2020). Compartimos con Vasco Montoya (1998) cuando afirma que: “Sin ese saber la pedagogía no tendría objeto propio, y si no es para hacer explícito y para contribuir a ese saber, la pedagogía no tendría razón de ser” (p. 45). Pero debemos advertir sobre la amenaza de “aislar” este saber construido —explícito o implícito— por el docente del conocimiento producido tanto por la investigación científica como por la epistemología (Díaz Soto, 2018), ya que por naturaleza la práctica educativa institucionalizada es socializante y cumple una función reproductora (Vain, 2004), lo que le hace difícil desde ella misma, desde su interior, ejercer una postura crítica. Si a esta advertencia agregamos la condición de muy poca formación de nuestros maestros, que, en los niveles de educación básicos, muchos no cuentan con estudios universitarios y menos de posgrado: “Como en el resto de la América Latina el maestro es un individuo relegado y descalificado en su profesión desconoce por lo tanto la pedagogía como ciencia, se maneja solo con su práctica” (Vasco Montoya, 1998, p.128).

La pedagogía es un conocimiento (si es ciencia o no, no es lo esencial, pero que sin duda hace uso de ella) interdisciplinario que junto a este “saber pedagógico específico”, y los aportes de las Ciencias de la Educación (Bastardo, 2023), debe rescatar el aporte de la filosofía, como único garante de la unificación (totalidad) epistemológica y del discurso crítico que hace posible el surgimiento de los cambios. Hoyos (2012), señala:

La filosofía necesita por tanto de la pedagogía para poder ser lugar-teniente de diversos saberes especializados, evitando así la unilateralidad o parcialidad de algunos de ellos, y para poder ser intérprete y mediación de tales saberes con respecto al mundo de la vida y a la opinión pública (p. 26).

Según Lema *et al.* (2020), la filosofía aporta sentido crítico y unificador a la pedagogía, colocando a esta en el plano de una me-

ta-ciencia y rescatándola del reduccionismo del disciplinarismo y del “saber pedagógico específico”. Pero igualmente la pedagogía rescata el valor de una filosofía marginada por la ciencia y la lleva nuevamente al centro del debate (Morales y Camacho, 2019), como portadora del sentido último de la educación. Al decir de Gómez (2021): “...La pedagogía como una disciplina social busca ante todo un fin ético-político, la comprensión y la interpretación de la realidad del hombre y no factores estructurales metodológicos” (p.11).

Para Ravelo Franco (2023), los instrumentos tecnológicos novedosos y funcionales, las técnicas de las ciencias administrativas y gerenciales no resuelven los problemas educativos ni crean modelos y teorías educativas. Son solo medios e instrumentos que son difíciles de acceder debido a sus costos y cambios constantes, lo que resquebraja la equidad deseada.

Este discurso tecno gerencial que tiene sus orígenes en otras latitudes y otros intereses, como todo discurso no es neutro, forma parte de las estructuras de poder hegemónico mundial (Jiménez Ortiz, 2011). La introducción de nuevas formas de control del trabajo y del conocimiento, así como el manejo de grandes bases de datos, son los motivos detrás de esos intereses (Arata, 2020). Según Chaves (2020), existe una campaña relevante para sobrevalorar la educación virtual y los ambientes y servicios de aprendizaje en línea, así como la llamada “formación permanente”. Esta campaña también desacredita la institución educativa formal y los procesos educativos presenciales, y transforma la educación y el aprendizaje en un servicio vinculado a menús y ambientes virtuales personalizados para cada usuario. Según Deleuze (2006): “la formación permanente tiende a sustituir a la escuela, y el control continuo tiende a sustituir al examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa” (p. 24).

## **A modo de conclusión**

La escuela y el quehacer docente no se limitan al plan de estudios ni a las técnicas de enseñanza; es más importante comprender el contexto, el compromiso ético de la escuela y los maestros. La información por sí sola no es conocimientos, y mucho menos nos aporta inteligencia y capacidad de análisis crítico. Además, considerando la

situación de pobreza y desigualdad de América Latina la educación debe estar comprometida y consustanciada con esta realidad. Como se mencionó anteriormente, la educación debe jerarquizar las prioridades y diferenciar el conocimiento. La educación no se limita a la capacitación para realizar una función; este aspecto del proceso educativo es fácil de reemplazar y transformar en su nivel más simple. El desarrollo de las competencias individuales en la escuela debe desplazarse al desarrollo de habilidades colectivas (Chaves, 2020).

La educación debe enfocarse en la formación de ciudadanos pensantes, la creación de valores que dan sentido a la vida digna, la generación de hombres y mujeres críticos, comprometidos con su realidad, un ser social que depende de su existencia no solo de su individualismo y su ego, sino también de vivir con otros (en sociedad), sin los cuales no podría existir, es decir, solidaridad humana, amor, respeto y coexistencia. Y esto solo pueden hacerlo los maestros y las instituciones educativas financiadas por los Estados Nacionales. En principio, hablar de “educación y ética” parecería un verdadero ejercicio de tautología, ya que, si se considera la educación como una formación para la vida digna, implica una concepción axiológica.

No obstante, es esencial adoptar una postura crítica hacia el modelo educativo hegemónico en una época en la que la educación se centra en el pragmatismo (comercialización) y se hace referencia a la sociedad del conocimiento. Esto se ha logrado mediante la difusión de un discurso tecno gerencial que no tiene una teoría ni filosofía explícita, pero que responde claramente a los intereses del capitalismo, paradójicamente en una realidad con más desigualdad e injusticia social. En esta situación, es esencial abordar el ámbito educativo desde una perspectiva onto epistemológica y axiológica crítica y comprometida.

Alejarnos de la ética y los principios morales que desde las organizaciones mercantiles trasladan un discurso propio de la economía de mercado a la educación, haciendo referencia a la calidad, eficiencia y competencia, en un sentido individualista y que se presenta como un discurso objetivo y neutral, cuando en realidad representa los principios básicos del positivismo y del liberalismo (ideología de los sectores dominantes). Una ética sin contexto, sin crítica ni filosofía, que actúa como metafísica.

Frente a esta ética manualista es necesario rescatar una ética liberadora, retomando a Freire y Dussel, una ética que rescate lo cotidiano, según Maffesoli y Marturana, una ética no solo del alma y del debe ser sino cuestionadora de lo que ha sido y es la humanidad, una ética ecológica, de los excluidos, de los marginados, una ética del diálogo, del reconocimiento, de la felicidad, del amor y la solidaridad humana-viviente.

## Referencias bibliográficas

- Abreu-Valdivia, O., Pla-López, R., Naranjo-Toro, M. y Rhea-González, S. (2021). La pedagogía como ciencia: su objeto de estudio, categorías, leyes y principios. *Información tecnológica*, 32(3), 131-140. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000300131>
- Aguilar Gordón, F. (2011). Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación* 11, 123-172.
- Alarcón Leiva, J. (2017). Las reglas de nuestro juego: privatización neoliberal de la educación en Chile. *Práxis Educativa*, 12(3), 690-707. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i3.001>
- Alonso, L. E. y Fernández Rodríguez, C. J. (2018). *Poder y sacrificio: los nuevos discursos de la empresa*. Siglo XXI.
- Álvarez, D. (2004). *Discursos y discursividad de la educación en las escuelas en vías de excelencia*. (Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación). Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.
- Álvarez Á., C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 11.
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, 37(148), 172-190. <https://bit.ly/3YYsxtt>
- Álvarez Martínez, N. T. (2012). Desde la pedagogía crítica al discurso pedagógico. *SAPIENS*, 13(2), 139-152. <https://bit.ly/493KsDt>
- Antunes, R. (1999). *¿Adiós al trabajo? Ensayos sobre la metamorfosis y el rol central del mundo del trabajo*. Herramienta editores.
- Antunes, R. (2013). Nova morfologia do trabalho. *Revista Jurídica*, 3(3), 93-102. <https://bit.ly/3YQmCqc>
- Apolo Buenaño, D. (2017). *Tecnología y educación: un largo camino por recorrer. Puntos de acuerdo, tensiones y disputas entre estudiantes, docentes y autoridades para los usos juveniles de internet con fines educativos. Caso: Colegio Nacional Eloy Alfaro, Quito-Ecuador*. (Tesis

- de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://bit.ly/40ULoYK>
- Aranda Serna, F. (2020). Desafíos de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones para el derecho: un paralelismo histórico. *Revista de derecho* (Valparaíso), (55), 37-63. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-68512020000200037>
- Arata, N. (2020). Reivindicar el lugar de la escuela en un contexto de pandemia. En Breno Bringel y Geoffrey Pleyer (eds.), *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Astorga, M. y Rodríguez, C. (2011). Hacia una nueva concepción de la relación Ciencia y Economía. Observatorio de la Economía Latinoamericana, Cuba. *Revista Academia de economía*, 155, 243-278.
- Auris Villegas, D., Cantillana Armijo, L. y Arritola Fernández, S. (2022). Educación en valores y otras miradas sobre la pedagogía en América Latina. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7375449>
- Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194. <https://bit.ly/3CNrPYi>
- Bastardo Contreras, X. J. (2023). Conceptualización de la pedagogía como ciencia de la educación por estudiantes de la Maestría de Educación-UTEG. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(2), 172-88. <https://bit.ly/3OIYTt8>
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bezanilla-Albisua, M., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S. y Campo-Carrasco, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Blanco Alfonso, I. (2018). Creencias, posverdad y política. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, (27), 421-428. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n27a20>
- Borgoño, C. (2023). Espejos. Filosofía y nuevas tecnologías. Luca Valera. *Acta bioethica*, 29(2), 297-299. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2023000200297>
- Bourdieu, P. (1980). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ed. Laia.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Ediciones Nueva Visión.
- Buxarraís Estrada, M. R. y Ovide, E. (2011). El impacto de las nuevas tecnologías en la educación en valores del siglo XXI. *Sinéctica*, (37), 1-14. <https://bit.ly/493jrQt>

- Cadenas, H. (2016). La función del funcionalismo: Una exploración conceptual. *Sociologías*, 18(41). <https://bit.ly/4fAyfJ6>
- Calderón Pujadas, F. J. (2019). Impacto de las nuevas tecnologías en la masificación de la educación. *Revista Científic*, 4(Ed. Esp.), 173-187. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.10.173-187>
- Candioti, M. (2017). Karl Marx y la teoría materialista-práctica de la enajenación del sujeto humano colectivo. Una propuesta para su reconstrucción. *Izquierdas*, (32), 107-131. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492017000100107>
- Carter-Thuillier, B. y Moreno Doñab, A. (2017). Globalización económica, postmodernidad y sistema educativo: contradicciones y alternativas desde una Educación Física crítica. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(3), 103-117.
- Chaves Zaldumbide, P. (2020). *Otro mundo es posible si otra escuela es viable. Ocho propuestas para replantearnos la escuela y la educación durante y después de la pandemia de COVID-19*. GESIP,
- Carter-Thuillier, B. y Moreno Doña, A. (2017). Globalización económica, postmodernidad y sistema educativo: contradicciones y alternativas desde una Educación Física crítica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 103-117. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300006>
- Castañeda, L. (2019). Debates sobre Tecnología y Educación: Caminos contemporáneos y conversaciones pendientes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1). <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.23020>
- Castro, E. (2018). La ontología y epistemología de Markus Gabriel. *Revista Stultifera*, 1(2), 15-59. <https://doi.org/10.4206/rev.stultifera.2018.v1n2-02>
- Cossío Gutiérrez, E. F. y Hernández Rojas, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1135-1164. <https://bit.ly/4fWPq7s>
- Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206. <https://bit.ly/3YYHQLQ>
- Dabat, A., Hernández Cervantes, J. F. y Vega Contreras, C. (2015). Capitalismo actual, crisis y cambio geopolítico global. *Economía UNAM*, 12(36), 62-89. <https://bit.ly/40ThxQD>
- De Altube, R. (2005). El fetichismo capitalista en la organización de la producción: control tecnológico y organización del trabajo en el siglo XX. *Rebelión*, 26 de mayo.

- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis. Revista Latinoamericana* 13.
- Delval, J. (1997). Todos somos constructivistas. EDUCERE. octubre- diciembre. Mérida.
- Díaz Domínguez, T. y Alemán, P. A. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (23), 1-15.
- Díaz Soto, M. (2018). Filosofía, filosofía de las ciencias y la cuestión del realismo. *Alpha (Osorno)*, (46), 199-214. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012018000100199>
- Escobar-Picasso, E. y Escobar-Cosme, A. L. (2010). Principales corrientes filosóficas en bioética. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 67(3), 196-203. <https://bit.ly/40TimJd>
- Espinosa Gómez, D. R. (2017). La escuela no es una empresa, ni la educación un negocio. *Praxis Pedagógica*, 17(21), 65-78. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.21.2017.65-78>
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis. Revista Latinoamericana*, 38, 1-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200016>
- Esteve, F., Castañeda, L. y Adell, J. (2018). Un modelo holístico de competencia docente para el mundo digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(1).
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Longman.
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estud. Pedagóg.*, 42(1). Valdivia.
- Farfán Cabrera, M. T. y Reyes Adan, I. A. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), 45-61.
- Fernández-Bermúdez, A. y Rodríguez-Ramírez, D. (2021). Dimensión ética de la actividad científica y tecnológica en Latinoamérica. Una visión de Ciencia, Tecnología y Sociedad. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 13, 24. <https://doi.org/10.22430/21457778.1772>
- Figueroa Sandoval, B., Aillon Neumann, M., Herrera Chandía, J., Yáñez Monje, V. y Palavecino Bustos, M. A. (2012). “El estudio de aprendizaje”, un modelo para el desarrollo del conocimiento pedagógico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 55-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200004>

- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Biblioteca Nueva.
- Fraiman, J. A. (2020). La epistemología se ocupa también de la ignorancia. Abordajes y enfoques teóricos en tensión. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 41(122), 129-149. <https://doi.org/10.15332/25005375/5284>
- Fuentealba Jara, R. e Imbarack Dagach, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 257-273. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- Gabriel, M. (2016). *Yo no soy mi cerebro: filosofía de la mente para el siglo XXI*. Trad. cast. Juanmari Madariaga. Pasado & presente.
- Gadamer, H.-G. (2005). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme
- Gaete, A. (2013). ¿Es sostenible el constructivismo radical? *Cinta de moebio*, (46), 1-8. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2013000100001>
- Gómez Torres, J. R. (2021). *Pensamiento crítico, pedagogía e investigación para la liberación en el campo estético*. I Encuentro Entretejiendo Arte/ Pedagogía.
- Gorz, André (1980). *Adiós al proletariado*. El Viejo Topo.
- Gozálvez-Pérez, V., Valero-Moya, A. y González-Martín, M.-R. (2021). El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales. *Estudios Sobre Educación*, 42, 35-54. <https://doi.org/10.15581/004.42.002>
- Grosfoguel, R. (2018). La compleja relación entre modernidad y capitalismo: una visión descolonial. *Pléyade (Santiago)*, (21), 29-47. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-36962018000100029>
- Herrera Carpintero, Paloma. (2016). El derecho a la vida privada y las redes sociales en Chile. *Revista chilena de derecho y tecnología*, 5(1), 87-112. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-2584.2016.41268>
- Hoyos-Vásquez, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Magisterio.
- Horkheimer, M. (2008). *Teoría Crítica*. Amorrortu editores.
- Illich, I. (2006). La sociedad desescolarizada. En Iván Illich, *Obras Reunidas* (pp. 189-323. v. I.). Fondo de Cultura Económica.
- Islas Torres, C. (2021). Conectivismo y neuroeducación: transdisciplinas para la formación en la era digital. *CIENCIA Ergo-Sum*, 28(1). <https://dx.doi.org/10.30878/ces.v28n1a11>
- Jiménez-Cruz, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. *Praxis*, 15(2), 223-235. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2646>



- Jiménez Ortiz, M. (2011). El discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 20(2), abril-junio, 219-238. Universidad del Zulia.
- Limas-Garfias, N. W. (2016). La educación administrada como empresa. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, (2), 105-116.
- Kohan, N. (2011). *Nuestro Marx*. Misión Conciencia.
- Kuhn, T. (1972). *La estructura de la revolución científica*. Fondo de Cultura Económica.
- Lema, R. A., Espinoza, C. E., Romero, A. y Arévalo, C. M. (2020). Filosofía de la educación en la formación docente inicial. *Publicaciones*, 50(2), 87-101. Universidad técnica de Machala. <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v50i2.13946>
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Editorial Anagrama.
- Loyola-Illescas, E. (2021). *¿Qué nos dejó la pandemia? Retos y aprendizajes para la educación superior* [online]. Ediciones Abya-Yala. <https://doi.org/10.7476/9789978106754>
- Maffesoli, M. (1993). *El conocimiento ordinario: compendio de sociología*. Fondo de Cultura Económica.
- Marcuse, H. (2009). *Hombre unidimensional*. Editorial Ariel.
- Martín Astorga, E. y Carralero Rodríguez, S. (2011) “Hacia una nueva concepción de la relación Ciencia y Economía”. Cuba. *Revista académica de economía*, 21(155), 124-165. Observatorio de la Economía Latinoamericana.
- Martín-Barbero, J. (2012). La crisis de las profesiones en la “sociedad del conocimiento”. *Nómadas*, 16, 177-182.
- Martínez-Serrano, María C. (2019). Percepción de la Integración y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estudio de Profesores y Estudiantes de Educación Primaria. *Información tecnológica*, 30(1), 237-246. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000100237>
- Ministerio de Educación, Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC). (2020). Plan de aseguramiento de la calidad de la educación 2020-2023. Chile.
- Marx, K. (1859). *Prólogo a la Contribución a la Crítica de la Economía Política*. Editorial Progreso.
- Maturana, H. (2019). *Historia de nuestro vivir cotidiano*. Editorial Paidós.
- Medina-Vicent, M. (2019). *La evolución del discurso de la gestión empresarial a través de la literatura gerencial. Hacia la constitución del sujeto neo-*

- liberal. Signo y Pensamiento*, 38(75). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp38-75.edge>
- Mejía, M. (2004). La tecnología, la(s) cultura(s) tecnológica(s) y la educación popular en tiempos de globalización. *Polis*. <https://bit.ly/4i2x2M3>
- Mejía Montes de Oca, P. y Contreras Carbajal, J. J. (2017). La nueva gerencia pública y la burocracia en la educación superior. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), 31-43.
- Miranda Beltrán, S. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 562-589. <https://bit.ly/48ZPVeG>
- Monasterio, D. y Briceño, M. (2020). Educación mediada por las tecnologías: un desafío ante la coyuntura del Covid-19. *ONCTI*, 5(1). <https://bit.ly/492qARh>
- Monserrat, D. P. (2019). Socialización, prácticas culturales y formas de control en la cotidianeidad escolar. *Historia Social*, 94, 131-146. <https://bit.ly/4hWG65f>
- Morales, H. y Camacho, L. (2019). Filosofía de la Educación y pedagogía de la enseñanza en la formación del profesorado. Estudio de caso, percepción del estudiantado. *Revista Educación*, 44(1), 291-308. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34179>
- Morales, M. (2019). *Ética posmoderna y derechos humanos. Antropología filosófica jurídica*. (1ª ed.). CNDH.
- Noro, J. E. (2010). Origen, glorificación y crisis de la escuela moderna: De la escuela sagrada a la escuela profanada. *Investigación y Postgrado*, 25(2-3), 109-114. <https://bit.ly/3Z3rsjU>
- Odriozola Guitart, S. y Colina Hernández, H. (2015). La relación capital-trabajo: ¿cuánto de ayer, cuánto de hoy? *Economía y Desarrollo*, 155(2), 6-17.
- Ortegón Quiñones, E. (2022). *Prospectiva y planificación en la era de la inteligencia artificial en América Latina y el Caribe. ¿Cómo salir del entrapamiento?* Universidad Continental. Fondo Editorial.
- Ortiz, E. y Mariño, M. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta moebio*, 49, 22-30. [www.moebio.uchile.cl/49/ortiz.html](http://www.moebio.uchile.cl/49/ortiz.html)
- Ortiz Granja, Dorys (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 93-110. Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador.
- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta moebio*, 28, 1-28.

- Pellón Suárez, R. (2013) Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 389-399, julio-diciembre. Bogotá, Colombia.
- Peña Correal, T. E. (2010). ¿Es viable el conductismo en el siglo XXI? *Libera-bit*, 16(2), 125-130. <https://bit.ly/3OIKSf8>
- Pérez-Almonacid, R. (2012). El análisis conductista del pensamiento humano. *Acta Comportamentalia*, 20(4), 49-68. <https://bit.ly/48ZI7tm>
- Pérez, C. (2010). Technological revolutions and techno-economic paradigms. *Cambridge Journal of Economics*, 34(1), 185-202.
- Pérez Gómez, Ángel I. (2013). Educarse en la era digital: adelanto del nuevo libro de Ángel Pérez Gómez. *Sinéctica*, (40), 01-26. <https://bit.ly/493MCD1>
- Pérez Soto, O. (2021). Los marxistas pensando el marxismo: entre la teoría y la práctica. *Economía y Desarrollo*, 165(1), e1. <https://bit.ly/495Axxd>
- Pérez Zúñiga, R, Mercado Lozano, P., Martínez García, M., Mena Hernández, E. y Partida Ibarra, J. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 847-870. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Platón. *Diálogos*. Volumen III, Fedón, Banquete y Fedro, Traducción de C. García Gual, M.
- Pineda Ramírez, C. E. (2021). Límites y contradicciones del capital en la naturaleza. *Problemas del desarrollo*, 52(207), 157-178. <https://doi.org/10.22201/iiiec.20078951e.2021.207.69780>
- Pool, A. (2005). Conductismo radical o acerca del vino nuevo y el odre viejo. *Psykhe (Santiago)*, 14(1), 79-87. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100007>
- Pozo, I. (2003). *Aprendices y maestros*. Alianza Editorial.
- Ravelo Franco, A. (2023). Teoría crítica de la tecnología en Latinoamérica: Educando sobre el acceso a electricidad. Cuaderno de Filosofía Latinoamericana, 44(128), Article 128. <https://doi.org/10.15332/25005375.8253>
- Ramírez Ospina, D. E. (2015). Capital humano: una visión desde la teoría crítica. *Cadernos EBAPE.BR*, 13(2), 315-331.
- Reimer, E. (1976). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barral.
- Rifkin, J. (1997). *El fin del trabajo*. Paidós Editores.
- Rivera-Vargas, P., Miño-Puigcercós, R., Passerón, E. y Herrera Urizar, G. (2021). ¿Hacia dónde va la escuela? Resignificar su sentido en la era

- del COVID-19. *Psicoperspectivas*, 20(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-2401>
- Rodríguez, J. y Martínez-Bonafé, J. (2016). Libros de texto y control del curriculum en el contexto de la sociedad digital. *Cadernos CEDES*, 36(100), 319-336. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171317>
- Rodríguez, R. C. y Camejo, A. (2020). La neocogestión del conocimiento en la sociedad digital: una aproximación interpretativa. *CIENCIA ergo-sum*, 27(1). <https://doi.org/10.30878/ces.v27n1a11>
- Rodríguez Rojas, P. (2014). *La sociedad de los idiotas informados: La crisis planetaria y la humanidad enferma*. Editorial Académica Española.
- Roig-Vila, R. y Sierra Pazmiño, D. (2023). Las competencias digitales como elemento transversal en la enseñanza superior. Un estudio de caso en la formación inicial docente en Ecuador. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(2), 101-129. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.868>
- Rojas-León, Alexis (2014). Aportes de la sociología al estudio de la educación (autores clásicos). *Educación*, 38(1), enero-junio, 33-58. Universidad de Costa Rica.
- Rubio Gaviria, D. A. y Jiménez Guevara, J. E. (2021). Constructivismo y tecnologías en educación. Entre la innovación y el aprender a aprender. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 61-92. <https://doi.org/10.19053/01227238.12854>
- Ruiz Schneider, C. R. (2013). Humanidades y educación: el papel de la crítica. *Revista Chilena de Literatura*, 84. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952013000200012>
- Saharrea, J. M., Campeotto, F. y Viale, C. M. (2022). El giro pragmatista: Introducción a “Las implicancias del pragmatismo para la educación”. *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe*, (43), 306-331. <https://doi.org/10.14409/topicos.v0i43.11898>
- Sánchez, M. A. y Pinochet Sánchez, G. (2017). El rol de las redes sociales virtuales en la difusión de información y conocimiento: estudio de casos. *Universidad & Empresa*, 19(32), 107-135. <https://bit.ly/3B4FhXj>
- Santiago Muñoz, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de filosofía*, 73, 317-336. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602017000100317>
- Sembler, C. (2019). El socialismo de la Escuela de Frankfurt: variaciones de Marx y la crítica del capitalismo. *Izquierdas*, 47, 167-183. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492019000300167>
- Serrano González, J. y Pons Parra, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. México.

- UNESCO. (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. París <https://bit.ly/3CyZ15O>
- Tahull Fort, J. y Montero Plaza, Y. (2018). Sociedad, familia y escuela en la Postmodernidad. Interacciones turbulentas, relativismo y anomia. *Análisis*, 50(93), 427-447. <https://doi.org/10.15332/10.15332/s0120-8454.2018.0093.08>
- Torres, E. (2011). Cambio social y totalidad. *Cinta de moebio*, (42), 302-312. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000300006>
- Torres Cañizález, P. C. y Cobo Beltrán, J. K. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, 21(68), 31-40.
- Touraine, A. (1995). *Crítica de la Modernidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Touriñán López, J. M. (2019). La pedagogía no es la filosofía y la filosofía no es la filosofía de la educación. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 17-84. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.738>
- Trujillo-Segoviano, J., (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322.
- Vain, P. D. (2004). Los rituales escolares y las prácticas educativas. En Nora Elichiry, *Discusiones actuales en Psicología Educacional*. JVC.
- Van Dijk, T. (2006). Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones. *Revista signos*, 39(60), 49-74. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000100003>
- Varas, I. (2003) Tendencias predominantes de la educación contemporánea. *Investigación y Postgrado*, 18(1), 46-57.
- Vargas Callejas, G. (2003). La educación para la dependencia, la exclusión y la pobreza en América Latina. *Educación en Revista*, (22), 283-300.
- Vasco, E. (1998). La investigación en el aula: una alternativa. *Revista investigación Educativa*, 5, 99-107.
- Vera-Santana, C., Naula-Suárez, P., Cajape-Álvarez, A. y Prieto-López, Y. (2021). Los videojuegos violentos un vicio dañino para los niños y su impacto en el aprendizaje cognitivo. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(6-1), 535-548. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.6-1.934>
- Vidal-Molina, P. y Kilduff, F. (2022). Estado y Políticas Públicas en la Contemporaneidad: Reflexiones desde la Teoría del Valor de Marx. *Izquierdas*, 51(17). <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492022000100217>
- Villalobos Paniagua, R. (2014). Teoría de la educación y filosofía. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 9(1), 47-70. <https://doi.org/10.15359/rep.9-1.3>
- Villalpando, C., Estrada, M. y Álvarez, G. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad*, 15(2), 229-240. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>



## CAPÍTULO XIV

# Fundamentos filosófico-pedagógicos para la educación superior en economía

---

Luis Augusto Panchi Vasco

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito-Ecuador

[lapanchi@puce.edu.ec](mailto:lapanchi@puce.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-6825-4002>

Esteban Fausto Ayala Costales

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito-Ecuador

[efayalac@puce.edu.ec](mailto:efayalac@puce.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0007-0910-012X>

Héctor Aníbal Loyaga Méndez

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito-Ecuador

[haloyaga@puce.edu.ec](mailto:haloyaga@puce.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-9315-9816>

## Introducción

La filosofía ha contribuido históricamente de modo crítico, ético y epistemológico a la economía. Smith (1759, 1776), Marx (1867), von Hayek (1980), Rawls (1971), Buchanan (1991), Sen (1999) son piedras miliarens en la evolución de la economía. Su contribución filosófica abarca desde la relativización ética del egoísmo hasta la comprensión del desarrollo económico como producto de la potenciación de las capacidades individuales y sociales.

La reflexión teórica que no desciende a la práctica termina siendo una contemplación narcisista. El mejor modo de ir más allá de la subjetividad de las concepciones individualistas y develar los contenidos ideológicos que pueden filtrarse en las ciencias sociales es una educación filosófica que sea a la vez crítica y propositiva en términos de una renovada episteme. Por eso el componente pedagógico de este capítulo, radica en los elementos que una enseñanza de la economía contemporánea a nivel universitario debe observar, si quiere ser auténtica, situada y prospectiva.

Este capítulo se divide en tres partes, la primera aborda los fundamentos filosóficos de la economía a tenerse en cuenta en su enseñanza en la educación superior; la segunda parte enfrenta los fundamentos filosóficos de la pedagogía de la educación superior en economía, finalmente la tercera parte propone los fundamentos pedagógicos para la enseñanza de economía en la educación superior.

El método utilizado es la revisión bibliográfica y el aporte experiencial de los autores en décadas de ejercicio docente en la educación superior. El transcurrir en distintos tiempos y condiciones de distintas generaciones a través de las aulas, ha dejado certezas prácticas que merecen ser compartidas en el camino de la innovación pedagógica.

## **Fundamentos filosóficos para la enseñanza de economía**

La economía contemporánea corre el peligro de entenderse como ciencia exacta debido al amplio uso que hace del análisis matemático. Los economistas contemporáneos hacen grandes esfuerzos por adaptar la metodología de las ciencias exactas y naturales a la economía, entendiéndola como una ciencia “dura” mediante el uso intensivo de modelos matemáticos, econometría y estadística.

La economía actual sin embargo, se afirma como una ciencia social, no solo por su contexto y posibles campos de aplicación: las sociedades humanas, las poblaciones rurales y urbanas, la familia, la delincuencia entre otros, pero también por el corazón de su objeto de estudio: el comportamiento humano y sus interacciones en sociedad. Becker (1976, p. 8), uno de los renovadores más destacados de la dimensión social de la economía sostiene: “la economía no es solo el



estudio de los mercados, sino también de cómo las decisiones individuales afectan y son afectadas por el entorno social”.

La corriente histórica de la economía denominada de los fisiatras pretendió que la economía estaba regida por leyes naturales que se imponían en contra de la voluntad humana, independientemente de lugares, tiempos y condiciones socioculturales. Esa corriente quedó en el pasado del desarrollo evolutivo de la economía moderna. Hoy entendemos que la economía está hecha de intereses, voluntades, valores, expectativas, incertidumbres psicológicas que llevan a las personas a actuar de un modo y no de otro. La economía es un fenómeno humano que no se reduce a leyes inexorables como las leyes físicas de la gravedad o de la reflexión de la luz. No hay leyes del mercado, solo interpretaciones. Toda aproximación matemática al mundo de la voluntad humana será insuficiente, así en lo explicativo como en lo predictivo, como nos lo muestra la experiencia cotidiana de los mercados financieros, el desarrollo de los países, la riqueza de los individuos o la variabilidad de los precios de los alimentos.

Tampoco se debe entender la economía como una actividad exclusiva del individuo que busca para sí la maximización de su beneficio en la producción de un bien o beneficio. Aunque la economía clásica parte de la idea de un ser humano absolutamente individual y racional, la realidad humana como la describió Aristóteles (2005, Pol. I 2, 1253a2-3) es social por naturaleza. El ser humano aislado no puede hacer economía. Así lo subsumen Samuelson y Nordhaus (2010, p. 5) en su definición de economía: “la economía es la ciencia que estudia cómo las sociedades utilizan los recursos escasos para producir bienes valiosos y distribuirlos entre los distintos individuos”.

Stiglitz (2012, p. 203) propone que “la economía debe ser entendida no solo como un conjunto de modelos y fórmulas, sino como un campo que debe estar profundamente arraigado en el análisis de las estructuras sociales y los problemas reales que enfrentan las sociedades”. Más allá del contexto social de la economía, el actor de la economía, en sus relaciones humanas, no actúa solo por necesidad sino también por libertad, no únicamente por razón incluso también por emoción. La libertad es ir más allá de las determinaciones matemáticas, incluyendo la capacidad de la voluntad y los afectos, para las cuales no hay fór-

mulas o modelos que puedan reducirlas. Las estructuras y problemas sociales están permeadas de esta condición humana.

En conclusión, aunque la economía utiliza herramientas cuantitativas y modelos matemáticos avanzados, su esencia como ciencia social radica en su objetivo de comprender y mejorar la interacción humana y la organización de las sociedades. La integración de perspectivas sociales y humanas en el análisis económico es crucial para abordar los desafíos del mundo moderno de manera efectiva y equitativa.

## **Criticidad filosófica y ética**

Un aporte de la filosofía a la enseñanza de la economía es la capacidad crítica que ella desarrolla (Rodríguez-Ortiz *et al.*, 2023). La mirada inquisitiva de la filosofía no solo se centra en el estatus científico de la economía sino también en la ética que un tipo de economía implica. El ser humano como agente de la economía, no puede deshacerse de sus valores, de su cultura ni de sus intereses. Ellos determinan el tipo y estilo de economía que ejerce y piensa.

La criticidad filosófica abarca las siguientes preguntas:

- 1) el ¿por qué de las cosas?
- 2) el ¿cómo se dan?
- 3) el ¿para qué?
- 4) el ¿a quién sirve o beneficia?
- 5) el ¿qué debería ser?

La primera cuestión aborda la fundamentación epistemológica. ¿Por qué la economía ha de ser de esta manera y no de otra? ¿Qué posibilidades hay para hacer una economía diferente? Averiguar por el estatuto epistemológico de la economía implica preguntar ¿cuáles son las condiciones para que la economía teórica como nos la enseñan funcione en la práctica? y ¿hasta dónde es factible moldearla para que responda a las necesidades concretas de las personas en lugares concretos? Todas cuestiones muy interesantes para quien empieza o madura en el estudio de la economía. Las respuestas son múltiples y variadas. Lo más importante es que cada economista se las plantee y

proponga responder en el ámbito de su tarea, en la medida de su experiencia y compromiso con los demás.

La segunda pregunta indaga por el modo de funcionar la economía y sus propuestas. Es la funcionalidad de la teoría como comprensión de los fenómenos que llamamos económicos. Los problemas que aborda, tales como la riqueza y su contrario la pobreza, la distribución de recursos, la maximización de beneficios, la minimización de costos, la eficiencia en el uso de los medios de producción y la eficacia en el logro de las metas económicas. Es el nivel en el que se desenvuelven las ciencias clásicas, que se proponen explicar el mundo, desmenuzarlo para comprenderlo y transformarlo formulando leyes naturales. En el ámbito social, también debemos preguntarnos cómo funcionan las estructuras sociales, institucionales y políticas, aunque aquí se ha de reconocer la imposibilidad de formular leyes sociales, que se cumplan en todo tiempo y lugar como las naturales, aunque sí podamos hablar de patrones culturales, de tendencias y de datos estadísticos que las confirmen.

La tercera cuestión propone la finalidad. La economía para producir bienes valiosos y distribuirlos, es una finalidad posible, pero ¿es la única? Los economistas heterodoxos nos dirían que no, así por ejemplo Homann y Suchanek (2000, p. 5) proponen que la economía estudia las “interacciones sociales para la ventaja recíproca” y Panchi (2004, p. 205) complementa “alrededor de intereses que se ordenan por el consenso y el empleo eficiente de recursos escasos”. Desde la perspectiva humanística, no basta producir bienes sino hacerlo para la ventaja mutua o lo que es lo mismo, para el bien común por encima del bien particular, aunque sin negarlo. La esencia de la economía estaría no en la administración de riqueza sino en la posibilidad de establecer interacciones sociales beneficiosas para las partes.

La cuarta pregunta de a quién sirve o beneficia, en términos de distribución económica es muy importante. Así mismo, determinar qué actividades productivas son las de mayores rendimientos, qué sectores estratégicos son los más demandados y sus contrarios, qué bienes, servicios o actividades, son las menos promovidas, las de menores ingresos pero socialmente necesarias y que por lo mismo merecen ser subsidiadas. Hoy asistimos al problema más relevante de la economía que es el de la desigualdad de ingresos y de bienestar (Piketty, 2014). La enorme inequidad distributiva a nivel mundial entre países industriales y paí-

ses en desarrollo, la gigantesca diferencia en patrimonio de unas pocas personas, las más ricas del mundo, que cuentan sus fortunas en miles de millones de dólares, equiparando o superando los presupuestos anuales de países enteros frente al patrimonio de millones de pobres, que apenas cuentan con lo necesario para alimentarse o menos, es una aberración de nuestra época. De ahí la importancia de identificar hacia dónde se dirige el bienestar que genera la economía, qué ámbitos, poblaciones y personas son las más beneficiadas de la economía contemporánea y cómo hacer para reducir las enormes diferencias distributivas.

La quinta y última cuestión, es ética. Esta interroga por el debería ser de la situación. Dado el contenido de la pregunta 4, no se puede eludir la cuestión moral en la economía. Como lo apuntó Keynes (1973, p. 297): “la economía es esencialmente una ciencia moral y no una ciencia natural”. Resulta ineludible determinar los beneficiados de un proceso económico, los ganadores, los perdedores de medidas económicas que no afectan a todos por igual porque las situaciones individuales de partida no son idénticas. Preguntar en qué medida deben beneficiarse los distintos agentes económicos, indagar por las posibilidades de distribución del beneficio o riqueza, asignar costos sociales, determinar costos ocultos como los ecológicos y su justa distribución son asuntos que involucran directamente a la ética. Más allá de los números juegan también los valores morales, las concepciones religiosas o metafísicas, los intereses individuales, corporativos o de clase, revelarlos, determinar su alcance dentro de lo debido, es tarea de la ética en la economía. Así, la pregunta por la ética en la ciencia es una cuestión que tiene legitimidad, “evidencia y pertinencia epistemológica” (Panchi, 2004, p. 59).

## **La dialéctica del consenso**

En la línea de la filosofía discursiva, la economía como ciencia social, tanto en su contexto como en su finalidad, requiere del consenso para alcanzar objetivos de bien común, esto es “procesos deliberativos” que otorguen “legitimación política de sus resultados” (Ulrich, 2008, p. 298).

El consenso, visto así, no solo es el experimento mental de considerar si los participantes y los involucrados en las decisiones político-económicas, aprobarán los consejos o medidas recomendadas por la mirada estratégica de la economía. Se trata de conducir realmente

un proceso racional dialógico que oriente la economía para alcanzar el bien común o ventaja recíproca.

Es importante desde esta perspectiva, primero hacer valorar al estudiante de economía sobre la necesidad e importancia de la deliberación racional en orden a alcanzar consensos. Segundo, entrenar al estudiante para la conducción efectiva de procesos dialógicos racionales que permitan esclarecer posiciones e intereses sobre la realidad, las ideologías presentes, el beneficio particular y su coordinación para alcanzar el bien común.

La actividad económica exige por sí misma, la construcción de acuerdos sociales que permitan y regulen la inversión personal, corporativa o social en forma de tiempo, trabajo, recursos, dinero o naturaleza para alcanzar metas de desarrollo satisfactorias en los tres niveles mencionados.

Por otro lado, el consenso directo no siempre es posible, dada la gran cantidad de individuos de las sociedades modernas, la especialización de los sistemas sociales y la gran dispersión de intereses. La “democracia participativa y representativa” es la simulación del consenso (Panchi, 2004, p. 269). Importante caer en cuenta que no se defiende a la democracia por sí misma sino en la medida que busca el consenso que la fundamenta y alimenta. La fundamenta como voluntad de los participantes que la reconocen como la mejor posibilidad para alcanzar acuerdos o contratos sociales. Una mayor cercanía real al consenso legitima la democracia como forma de autogestión social, libre y responsable. La alimenta en cuanto más consenso genera más democracia y en cuanto más democracia más cercanía al consenso, en un círculo virtuoso entre democracia y consenso. Acuerdos más amplios, incluyendo y participativos aseguran que los involucrados y afectados de las decisiones políticas y económicas, por sí mismos y en conjunto se den las mejores reglas para gobernarse, para la convivencia social.

### **La heurística como condición epistemológica**

Si la economía no es una ciencia exacta que permita anticipar con precisión los fenómenos económicos, si su instrumental analítico es aproximado y sus formulaciones se cumplen dentro de condiciones

bastante abstractas entonces ¿qué es lo valioso de la economía como hoy la cultivamos?

La heurística según Homann (2002) consiste en la búsqueda sistemática de respuestas posibles, teóricas, a los problemas de las sociedades humanas a partir de relacionar metódicamente bases de datos empíricos. Sus respuestas son plausibles en cuanto explican satisfactoriamente la realidad sin pretender que la agoten, la anticipen o puedan reproducirla. La heurística es el método de ensayo y error repetido sistemáticamente hasta dar con la solución más plausible a un problema, cuya complejidad supera las condiciones y límites del análisis científico positivista.

Los estudiantes de economía han de ser entrenados para superar la ingenuidad de creer que la economía tiene todas las respuestas a los problemas sociales, así como también la de creer que con el aparataje matemático pueden dar soluciones precisas a la realidad compleja. Pero han de cultivar también la convicción de que pueden dar la mejor respuesta a partir de un abordaje sistemático, empírico, analítico y dialógico. La capacidad de probar sus aciertos, también con datos y en los parámetros de la misma analítica metodológica es la base de tal convicción.

Junto con la modestia de quien no tiene todas las respuestas y de conocer los límites teórico-prácticos de su ciencia, el economista contemporáneo ha de aceptar los retos de explicar y moldear las sociedades humanas desde el beneficio particular en orden al bien común. El economista será un experto de las instituciones más conducentes para lograr objetivos de bienestar propio y social, de desarrollo sustentable, de eficiencia en el uso de los recursos limitados y eficacia en el logro de vidas satisfactorias o felices.

La heurística es la condición epistemológica de la economía, no hay otro modo más real de pensar y hacer economía. Encontrar las variables más conducentes, recolectar los datos más significativos, modelar las interacciones sociales, enmarcar los fines más éticos, establecer las estructuras sociales más pertinentes, parametrizar las dimensiones humanas más significativas y orientar eficazmente a la toma de decisiones sociales, son las tareas inexcusables de un economista hoy. Y este ejercicio se efectúa una y otra vez, con la intención de mejorar cada vez más en modelos más explicativos, reglas de juego más adecuadas a la

ventaja recíproca, mayor conciliación entre cuidado del planeta y uso de recursos, mejor calidad de vida.

## **Diversificación de la economía**

La economía no es una sola. Hay varios tipos de economía, tantos como puntos de partida, tantos como axiomas iniciales. La *mainstream economics* o economía ortodoxa, toma como axioma al *homo oeconomicus*, la idea de un ser humano absolutamente egoísta y racional. Las economías heterodoxas parten de otros axiomas. Una y otras buscan explicar y transformar la realidad social.

La economía marxista parte de la valoración del trabajo como el bien más propio y particular del ser humano. El trabajo define a la persona y su enajenación en la producción capitalista, reduce al ser humano a una mercancía de libre disposición. Ya no es sujeto que sustenta la economía sino objeto de transacción. La finalidad de la economía marxista será la de liberar al humano de esa condición, transformando las estructuras sociales y capitalistas de modo que respondan a los intereses del trabajador, la inmensa mayoría, por encima de los intereses de los poseedores del capital, reducida minoría.

La economía institucional centrará su atención en las instituciones tales como constitución de la república, leyes, ordenanzas, reglamentos y costumbres que regulan las interacciones humanas. Se trata de diseñar las mejores reglas de juego para obtener la sociedad más justa, más productiva y con mejor calidad de vida. Su axioma es el consenso y el cálculo individual, como principio indispensable para diseñar instituciones.

Postulando distintos axiomas de partida, obtendremos distintos tipos de economía. El axioma del factor comunidad, coloca al centro la capacidad asociativa de las personas, en lugar de buscar el beneficio particular, la consigna es buscar el beneficio de la comunidad. Los individuos son átomos de la comunidad, por sí mismos insignificantes pero asociados resultan una gran fuerza transformadora. La comunidad es el principal factor productivo, orientativo y distributivo.

La economía feminista establece como axioma que la mujer es la verdadera creadora y cuidadora de vida. El patriarcalismo se ha enquistado en la economía como medio de opresión del cual hay que liberarse

para ser auténticamente humanos. La fuerza del machismo ha negado valor a actividades sustanciales consideradas marginales en la economía porque se ha negado su aporte histórico, incluso en términos monetarios, como el cuidado del hogar, de los hijos, la atención a los enfermos, el trabajo doméstico, la recreación, la reproducción. La economía feminista se extiende a la economía de género que incluye las diversidades sexuales, la autoidentificación contestaria de las clasificaciones patriarcales, la distribución genérica del trabajo y de los ingresos.

La economía popular y solidaria en cambio se enfoca en las organizaciones sociales consideradas marginales por la economía capitalista. Los pueblos y nacionalidades étnicas reaccionarios a la uniformidad de la globalización y al margen de los capitales transnacionales, tienen una gran capacidad asociativa y transaccional. Agregados en organizaciones multinivel pueden concentrar capitales y recursos en áreas geográficas relativamente grandes. Su distintivo no es el rendimiento del capital sino la democratización del acceso al mismo y su distribución en mejores condiciones. Asociaciones, organizaciones civiles, cooperativas, bancos populares, cajas de ahorro, mutualistas y afines pertenecen a este tipo de economía.

La elección de un axioma que fundamenta un tipo de economía es una cuestión ética. Se trata de escoger con un criterio previo, es una opción basada en valores y visiones del mundo, no es una consecuencia lógica o principio previo o resultado demostrado científicamente. Aquí intervienen la formación de las personas y los criterios morales. Escoger entre el egoísmo o la capacidad social y solidaria del ser humano, no es cuestión de una demostración científica sino de una convicción antropológica. Apuntar al beneficio individual por encima del beneficio social, no es una conclusión científica, es un asunto de fundamentación filosófica como lo percibió Aristóteles.

Adam Smith, el padre de la economía moderna, comprendió también que no se puede separar en el ser humano su capacidad racional de la dimensión ética y por ello en su obra económica *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations* insertó una serie de llamados morales al autocontrol de la avaricia de los capitalistas, a pensar en la Inglaterra de su época y no solo en el bien individual. En este sentido nunca abandonó su primera preocupación intelectual expresada en su obra *The theory of moral sentiments*. Su incursión en



la economía implicó más bien la búsqueda de mecanismos que relativizaran la voluntad humana, siempre falible, a favor de estructuras socioeconómicas que operaran inintencionalmente para el logro de beneficios sociales, incluida la justa distribución del ingreso, con lo cual inauguró la política económica.

Los actuales y futuros economistas que entiendan la economía como una ciencia social y humana se esforzarán por actualizar los ideales de una ciencia que tiene por grandes objetivos la sana convivencia humana, la producción para la satisfacción de necesidades, el cuidado del planeta y la distribución equitativa y eficaz de los recursos.

### **La filosofía como base fundamental de las orientaciones pedagógicas para la enseñanza de economía**

En su obra *Fundamentos filosóficos de la educación*, Riestra (1998) señala el siguiente ejemplo hipotético: supongamos —dice— que un hombre ha sufrido un accidente y ha quedado inconsciente. Al volver en sí se encuentra con que ha perdido su memoria. Sus facultades están intactas, pero no sabe quién es, ni de dónde viene, ni a dónde va, etc. Entonces tratando salir de su perplejidad se plantea una serie de preguntas: ¿quién soy? ¿dónde estoy? ¿de dónde vengo? ¿cuál es el origen de las cosas y del mundo que me rodea? ¿este mundo es real o aparente? ¿cómo puedo saberlo? etc. Estas son preguntas filosóficas fundamentales que se ha planteado el hombre desde tiempos remotos, y las ha ido respondiendo conforme ha avanzado en el conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea. Estos problemas constituyen la problemática del pensamiento filosófico tradicional: la ontología o teoría de la realidad y la epistemología o teoría del conocimiento, a los cuales se añade la axiología o teoría de los valores.

#### *El enfoque mitológico*

Las civilizaciones antiguas se plantearon estas cuestiones y buscaron afanosamente respuestas.

Se pueden mencionar varios ejemplos como el *Libro de los Muertos*, *Las Tablas Babilónicas*, *El Antiguo Testamento*, etc., que intentan explicar el origen del universo y del hombre, señalan los funda-

mentos éticos de la vida humana y presentan su visión de la vida más allá de la muerte.

Los poemas épicos de Homero y Hesíodo intentan plantear cuestiones éticas y metafísicas. Pero la reflexión filosófica sobre estos problemas nace en Grecia (s. VI a.C.) con Thales de Mileto, en las colonias griegas del Asia Menor.

El enfoque mitológico se caracteriza por ser una explicación subjetiva y simbólica de los enigmas del hombre y la naturaleza. Es además un enfoque pre-razional y pre-científico, que puede considerarse también como un enfoque que va más allá de lo racional, es decir supra-razional.

Este enfoque tiene varios momentos: en primer lugar, el animismo, en el cual se impregna de vida a los fenómenos naturales. Luego viene la etapa de deificación, en la que se identificarán los fenómenos con entes y poderes sobrenaturales. En tercer lugar, viene la etapa antropomórfica, en la que se atribuyen a los fenómenos deificados cualidades humanas. Finalmente viene la etapa de adoración, en la que el hombre trata de relacionarse con los dioses a través de ritos y ceremonias.

### *El enfoque filosófico*

El enfoque filosófico, a diferencia del mitológico, se caracteriza por la distancia y la objetividad, en cuanto la filosofía se puede definir como el estudio racional y objetivo de los enigmas del hombre, del universo y el conocimiento.

La filosofía se define etimológicamente como amor a la sabiduría (*philo-sophia*), amor al saber que se obtiene mediante el esfuerzo (*epitedeusis*) y la actividad (*energía*) racional. La filosofía comienza con el período presocrático: la búsqueda de un principio (*arché*) o fundamento último de la naturaleza (*physis*), que explique la variedad y multiplicidad de lo real. A este período se lo denomina *cosmológico* por ser el problema del cosmos el que más inquieta a los primeros filósofos.

### *Filosofía y ciencia*

La filosofía es amor a la sabiduría, pero luego es la sabiduría misma: el conjunto de todo el conocimiento y de todas las ciencias.

En la Edad Media las ciencias se dividen en dos: la filosofía (realidades naturales) y la teología (realidades sobrenaturales). En la época moderna se desarrollan las ciencias fisicomatemáticas y naturales. En la época contemporánea se desarrollan además las ciencias humanas y sociales (antropología, sociología, economía, etnología, psicología, etc.)

Las ciencias tienen como objeto las realidades específicas. Su método se compone de la observación, descripción y experimentación. Su propósito es la explicación de los hechos observados. Por su parte, la filosofía tiene como objeto la realidad universal, total. Su método es interpretativo, racional y normativo. Su propósito es alcanzar una cosmovisión integradora.

### *Aspectos de la Filosofía*

Se suele dividir la filosofía en tres grandes áreas: la filosofía del ser, del conocer y del hacer. La filosofía del ser comprende la metafísica u ontología general. Por otra parte, la ontología especial, que comprende los ámbitos de la cosmología, la antropología, y la teodicea, que es la justificación racional de Dios.

La filosofía del conocer comprende, a su vez, la gnoseología o teoría del conocimiento, que es el estudio filosófico del conocimiento y sus problemas. La epistemología, que es la teoría del conocimiento científico. Y, la lógica, que es la ciencia de las reglas del pensamiento correcto. Se suele dividir la lógica en dos tipos, la deductiva, que procede de lo general o universal a los casos particulares; y la lógica inductiva, que procede de los casos particulares a lo general o universal.

La filosofía del hacer comprende la axiología (de axios = lo valioso) que es la teoría de los valores. La ética, que es el estudio de la naturaleza del bien y el mal, y de los criterios básicos en los cuales se fundamentan los juicios morales. Por último, la estética, que es la teoría o filosofía del arte, la cual estudia la naturaleza ontológica del valor estético y la creación artística.

### **Naturaleza y función de la filosofía educativa**

Al hablar de la naturaleza y función de la filosofía educativa, la pregunta de fondo es ¿qué es la filosofía educativa y cuál es su propósito?

La filosofía educativa es una disciplina relativamente reciente, que surgió a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Respecto a la definición de la filosofía educativa tómesese como punto de partida la concepción popular que la define como la filosofía implícita de todo educador, es decir, las perspectivas y convicciones sobre la realidad, el hombre, los valores, el conocimiento.

Pero esta concepción, según Riestra (1998), es intelectualmente inaceptable y lógicamente insostenible. Implica una posición atomista y desintegrada. La posición de un educador frente a los problemas educativos fundamentales debe responder a una concepción filosófica-educativa claramente definida.

Neff (1973, p. 18) comentando la clásica definición de filosofía de Dewey como “teoría general de la educación”, señala que es en la educación donde la filosofía debe poner su acento y que esta puede proporcionar un terreno fértil en que la filosofía pueda nutrirse. Así, la filosofía educativa es una reflexión sobre los problemas educativos, y las teorías que surjan de esa reflexión constituirán el contenido legítimo de la filosofía.

En relación con la función de la filosofía educativa, esta tiene una función integradora, en cuanto la filosofía se constituye como el saber más general y profundo sobre la realidad. Para Neff, la filosofía educativa tiene ante todo una función crítica, en cuanto que alienta la reflexión, la crítica y el análisis. Así, “la función fundamental de la filosofía de la educación es el cultivo de la investigación con el objeto de interpretar la vida y enseñar un sentido de finalidad, una búsqueda de significado y un interés por la verdad” (Neff, 1973, p. 21).

Según García Amilburu (2012), la filosofía educativa es una aproximación al mundo de los fenómenos educativos utilizando la metodología propia de la filosofía. Se constituye como un tipo de saber práctico, ya que tiene como fin la mejora de la realidad educativa, y no solo la contemplación de esta.

Riestra (1998) identifica diversos enfoques en torno a la naturaleza y función de la filosofía educativa, los cuales se resumen a continuación.

### *Enfoque deductivo*

Consiste en la deducción de implicaciones pedagógicas de las teorías filosóficas. Según Burns y Bruner, la filosofía educativa tiene dos fases: a) Analizar las posiciones filosóficas tradicionales. b) Señalar sus implicaciones pedagógicas.

Phillip Phenix realiza la crítica de este enfoque, señalando que la reflexión sobre los problemas educativos no encuadra en los patrones rígidos de los sistemas filosóficos. Ciertos problemas pedagógicos no pueden ser reducidos a las diferencias entre distintas escuelas filosóficas. Este enfoque entorpece y no estimula el pensamiento creativo. Sin embargo, permite enfrentarse a los problemas pedagógicos de manera integral, ordenada y coherente.

### *Enfoque inductivo*

Consiste en inducir las raíces filosóficas de los problemas educativos. La educación posee cuatro áreas problemáticas propias: política escolar; currículo; organización, supervisión y administración escolar; metodología y evaluación de la enseñanza. La solución de estos problemas depende de un saber acumulado en otras disciplinas (ciencias sociales).

En conclusión, este enfoque parte del estudio de los problemas educativos concretos llevando su análisis hasta el nivel filosófico.

Representantes: Harry Broudy, Ph. Phenix, J. Brubacker.

### *Enfoque recíproco*

Una tercera posición integra los dos enfoques anteriores. El enfoque recíproco reconoce la relación intrínseca entre filosofía y educación, puesto que los problemas educativos más significativos son fundamentalmente problemas filosóficos.

La filosofía contribuye al esclarecimiento de los problemas educativos, y, a la vez, el estudio de problemas educativos redundará en el esclarecimiento de los problemas filosóficos.

John Dewey (citado por Riestra, 1998) define la filosofía como “la teoría general de la educación”. Así la filosofía es el aspecto teórico y la educación, el práctico, de un mismo proceso de pensamiento.

### *Enfoque analítico*

La filosofía educativa es análisis lógico-lingüístico del vocabulario pedagógico.

La función de la filosofía educativa comprende: descubrir los diversos significados de los términos y conceptos educativos en contextos diversos; descubrir los errores conceptuales y lógicos por el mal uso del lenguaje; y, descubrir los pseudoproblemas y pseudo preguntas que resultan del uso ambiguo del lenguaje.

Los representantes de este enfoque son Gilbert Ryle, Ernest Nagel e Israel Scheffler.

La crítica a este enfoque señala que no todos los problemas educativos son de naturaleza lógico-lingüística (ejemplo, los fines de la educación).

### *Enfoque antropológico*

La filosofía educativa es una reflexión sobre las creencias y valores de una cultura. T. Brameld (citado por Riestra, 1998) sostiene la filosofía refleja las creencias de una cultura y la educación es el instrumento para transmitirlos.

Pero la educación no debe limitarse a la transmisión de la cultura en forma intacta, sino que debe ser selectiva en los contenidos y valores que debe transmitir. Así la educación se convierte, no solo en una agencia transmisora, sino en una agencia de *reconstrucción social*.

La filosofía de la educación hace un análisis de la cultura, su pasado, presente y proyección futura. Este análisis ofrece bases y criterios para fundamentar los fines y políticas de la educación.

La crítica señala que este enfoque resta importancia al estudio de los sistemas filosóficos que han servido de fundamento a las escuelas pedagógicas.

### *Concepto de educación*

“Educación es todo esfuerzo deliberado por modificar, cambiar o desarrollar la conducta humana” (Comité sobre Naturaleza y Función de la Filosofía de la Educación).

La educación formal tiene como responsabilidad moral contribuir a gestar una persona no solamente bien informada, sino también bien formada (Riestra). Pero, además, la educación pretende transformar a la persona y la sociedad.

## **Fundamentos filosóficos de la educación**

La filosofía, a través del tiempo, ha influido en la educación, algunas veces de manera consciente por parte de quienes educan, y en otras, en forma inconsciente. De una manera u otra su importancia es fundamental para la educación.

Cuando el fundamento filosófico es consciente en quienes educan, la acción educativa puede ser planeada de forma coherente, lo cual es positivo para el estudiante.

La filosofía educativa permite definir en forma clara lo que significa ser persona, alcanzar la verdad, entender la realidad y el conocimiento de esa realidad. Hay que acudir a ella cuando se quiere describir el ideal de persona al que debe tender la educación (Lizcano, 1997).

Para la mayoría de la gente hablar de filosofía es hacer referencia a algo totalmente abstracto de cuyo dominio se encargan muy pocas personas. Se considera una pérdida de tiempo y energía, en cuanto se trata de un saber inútil, incapaz de orientar la acción educativa.

Pero ¿qué se entiende realmente por filosofía? En la historia de la filosofía se han dado múltiples y diversas definiciones, que se pueden agrupar en dos grandes enfoques que resumen un punto de vista objetivo y otro subjetivo. Así, desde el punto de vista objetivo, la filosofía es “lo que han pensado los filósofos, lo que se ha comentado sobre ellos, las relaciones que han establecido su pensamiento con otras formas de la cultura de su tiempo”. Desde el enfoque subjetivo, la filosofía es una “actitud radical del espíritu, en la cual cada uno se ve obligado a buscar el saber fundamental y debe enfrentarse con su propio destino para elegir lo que hace de sí mismo y del mundo” (Tinajero, 2011, p. 45).

Por otra parte, tenemos la concepción tradicional, según la cual la filosofía es “la ciencia que trata de dar respuestas últimas a los interrogantes que nos plantea la realidad total” (Lizcano, 1997, p.100).

Junto al papel de la filosofía hay que analizar el de la educación. La misión del educador es formar al estudiante. Pero esa formación

¿hacia dónde debe dirigirse? ¿qué orientación debe dar el maestro para formar al alumno?

La filosofía proporciona principios generales sobre el hombre, sobre lo que es y debe ser. La educación encuentra en esos principios su mejor ayuda para entender su misión de formarlo (García: *fundamentos filosóficos del currículo*, citado por Lizcano, 1997).

Cada época histórica, y cada pensador dentro de ella, ha dado origen a múltiples posiciones filosóficas sobre lo que debe ser el hombre y distintos conceptos sobre lo que es educar, dos problemas que han estado relacionados.

Como consecuencia de la diversidad de orientaciones filosóficas, se ha dado gran variedad de modelos de filosofía educativa. Los modelos de filosofía educativa comprenden los siguientes aspectos básicos: una teoría de la realidad (ontología), una teoría del conocimiento (epistemología), y del hombre (antropología filosófica) propios de cada sistema filosófico; y, su correspondiente influencia en la educación.

A continuación, vamos a presentar una breve síntesis de estos elementos, que son la concepción de la realidad, del conocimiento y del hombre, propios de cada sistema filosófico, y su influencia en la educación, el currículo, la metodología y la función del maestro(a).

### *El idealismo*

La realidad esencial son las ideas. El modelo perfecto de las cosas. El mundo material es una copia imperfecta de las cosas.

El conocimiento es anterior a la experiencia sensible. Conocer es recordar las ideas tal como el alma las conoció antes de ser aprisionada en el cuerpo. Hay un contraste entre *doxa* (opinión) y *episteme* (ciencia).

El hombre es el alma (*psique*). El fin del hombre es llegar a conocer la verdad a través de la filosofía, que es contemplación de las ideas.

El fin de la educación es la formación del carácter moral del educando, a través de descubrir la verdad y vivir de acuerdo con ella.

El currículo es el compendio de verdades eternas e inmutables, conservadas por la tradición. Las humanidades predominan en el currículo.



El método por excelencia es el diálogo pedagógico para llegar al conocimiento (recuerdo) de las verdades eternas e inmutables.

El maestro es el modelo de vida buena para el alumno.

### *El realismo científico*

La realidad es el universo material que tiene existencia objetiva y concreta. Es captada por los sentidos y estudiada por las ciencias empíricas.

El conocimiento es resultado de la investigación científica. Conocer implica la interacción entre la mente y el mundo exterior.

El hombre es razón (**logos**) que es la manifestación del desarrollo superior del cerebro y del sistema nervioso.

La educación tiene como objeto preparar al alumno intelectualmente, dándole a conocer las verdades científicas.

En el currículo realista tienen predominio las ciencias y estas determinan los cambios curriculares.

El método consiste en la transmisión magistral del conocimiento, utilizando como recursos textos y laboratorios.

El maestro es un experto en su materia. Debe desarrollar las destrezas científicas en sus alumnos.

### *El pragmatismo*

Para el pragmatismo hay una única realidad, espiritual y material a la vez, en evolución constante, que proporciona experiencias siempre nuevas al ser humano.

Conocer es solucionar problemas con base en la experiencia y la aplicación del método científico. No existen verdades ni valores absolutos por la naturaleza cambiante de la realidad.

El hombre es un ser social caracterizado por sus impulsos, que le permiten conservar su vida. Las soluciones a los problemas vitales no se buscan por la competencia sino por la cooperación y el contacto con el ambiente.

La educación tiene un triple objetivo: proporcionar experiencias de aprendizaje; promover la cooperación entre los alumnos; y, ejercitarlos en la aplicación del método científico, en un ambiente democrático.

El currículo es el conjunto de experiencias que vive el alumno, la cuales están encaminadas a la solución de problemas concretos.

La metodología se centra en el aprendizaje con base en proyectos y el trabajo de grupos. El maestro es un guía o facilitador del aprendizaje.

### *El marxismo*

La realidad es la historia, entendida como la realidad humana que el hombre mismo hace.

El conocer se verifica en la práctica. El conocimiento es teórico-práctico, es decir científico. Es válido en la medida que soluciona los problemas sociales.

El hombre es un ser social. Se hace en sus relaciones con los demás a través del trabajo. Las relaciones económicas determinan el modo de ser del hombre.

La educación marxista tiene como paradigma a Antón Makarenko, quien llegó a la conclusión que la mejor manera de educar es el trabajo comunitario. En su sistema educativo los fines personales y grupales deben surgir de los fines generales de la escuela y de la sociedad.

En el currículo marxista, por influencia del positivismo, se da gran importancia a la ciencia, que es forjada mediante el trabajo colectivo, encaminado a la solución de problemas sociales.

Debido a que los objetivos educativos están determinados por las necesidades de la sociedad, la metodología está centrada en el maestro como intérprete de esas necesidades. Las clases son magistrales, pero se valora por igual al estudio y al trabajo.

El maestro es intérprete de las necesidades sociales y concienciador de ideas políticas.

### *El existencialismo*

Para el existencialismo la realidad es el hombre entendido como existencia. Por tanto, la realidad no es objetiva sino subjetiva.

Para la filosofía existencialista no hay verdades objetivas ni universales. Es verdadero lo que cada uno vive como verdadero. Por tanto, el conocimiento no puede sistematizarse.

El hombre es ser libre, entendiendo como libertad que el hombre no es, pero tiene que ser. De ahí la responsabilidad de su autorrealización, asumiendo las circunstancias concretas de su existencia.

La educación ante todo debe formar al hombre para que sea el mismo, impedirle la masificación, ayudarle a ser sujeto.

No puede haber un currículo establecido. El alumno es libre de escoger lo que desea y necesita aprender.

La metodología es flexible, debido a que el alumno es libre de escoger no solo lo que quiere aprender sino también la manera de hacerlo. El centro del proceso educativo es el alumno.

La función del maestro es proporcionar al alumno un ambiente donde pueda desarrollar su libertad.

### *El personalismo*

Para el personalismo la realidad básica es la persona, las estructuras del universo de la persona. Además, son realidades el mundo y Dios.

El conocimiento no es objetivo, como en el realismo, ni subjetivo, como en el existencialismo, sino objetivo-subjetivo e intersubjetivo. Es conocimiento de la realidad: mundo, hombre y Dios.

El hombre es un ser trascendente, libre y original. La trascendencia es la apertura de la persona a los demás y a Dios, en un ambiente de libertad. El hombre se desarrolla plenamente cuando logra ser libre, alcanza la trascendencia y establece comunicación con los demás.

El objetivo de la educación es crear ambientes que favorezcan el desarrollo personal del hombre, es decir, llegar a ser libre y comunicarse con Dios y los demás. No es hacer sino despertar personas (Mounier, citado por Lizcano, 1997).

El currículo corresponde a la educación personalizada. Es el conjunto de actividades planeadas y encaminadas a crear un ambiente propicio para el desarrollo personal (Pierre Favre).

La metodología personalista trata de crear ambientes personalizantes. No es lo mismo educación personalizada que individualizada.

El ser del individuo es el tener, poseer. El ser de la persona depende de su don, de su apertura a los demás.

El maestro es guía, orientador del alumno en el proceso de aprendizaje. Su función es personalizar, dejar en libertad para decidir, permitir la autoevaluación y fijar límites, pero sin asumir una actitud dominadora ni despersonalizante.

### *Filosofía del buen vivir*

Para la filosofía del buen vivir (*Sumak kawsay*), la realidad es una y a la vez diversa y múltiple. Es compleja y multidimensional.

El conocimiento es una traducción y reconstrucción de la realidad, mediada por el lenguaje y el pensamiento. Existe siempre el riesgo del error.

El hombre es un ser complejo, biológico, psíquico, social, afectivo y racional.

La educación tiene un triple objetivo: desarrollar la personalidad en la convivencia social; fortalecer la identidad en la diversidad; y, formar conciencia ciudadana y planetaria.

El currículo debe ser abierto y flexible. Las asignaturas no son fines en sí mismos, sino que son herramientas para construir nuevos conocimientos.

La metodología debe estar centrada en el estudiante y su contexto vital. Debe fomentar una educación cognitiva y holística.

La función del maestro es evaluar intereses y capacidades de los estudiantes, gestionar el currículo, supervisar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Motivar y orientar al estudiante.

## **Fundamentos filosóficos de la enseñanza de economía**

Antes de identificar el modelo filosófico educativo más adecuado para la enseñanza de las ciencias humanas y sociales, y dentro de estas de la economía, conviene realizar una breve referencia a la epistemología de las ciencias humanas.

En primer lugar, hay que plantear la siguiente cuestión: ¿las ciencias humanas utilizan el mismo método científico que las ciencias

exactas y naturales, o, es indispensable una adaptación de este método para el estudio de los hechos sociales?

Al respecto, parece que no hay necesidad de establecer para las ciencias humanas un método distinto al utilizado por las ciencias naturales, aunque la experimentación sea de menor frecuencia en las ciencias sociales, pues solo la psicología y la lingüística se pueden considerar como ciencias experimentales (Barragán, 2000).

Podemos afirmar que el método investigativo en las ciencias de la conducta, especialmente en la psicología, sociología, y educación, puede ser plenamente aplicado con resultados positivos. En efecto, las ciencias humanas permiten la medición, el cálculo, la observación sistemática. Es decir, el tratamiento estadístico es aplicable tanto a las ciencias naturales como a las sociales, incluida la economía.

El proceso investigativo en las ciencias humanas y sociales requiere de una serie de estrategias investigativas, de un procedimiento que permita recoger datos de acuerdo con los problemas formulados, analizarlos y obtener resultados en función de poner a prueba las hipótesis investigativas.

Todo este proceso implica una metodología que va desde la forma como se recogen los datos hasta el procedimiento de comprobación de hipótesis, la medición, técnicas estadísticas para el análisis e interpretación de resultados.

Con respecto a la metodología utilizada en la economía, según Posso (2014), las corrientes dominantes en la filosofía tuvieron una gran influencia sobre los economistas a lo largo del tiempo. Es así como los métodos generales, deductivo e inductivo, han sido utilizados por los economistas, dando lugar a un amplio debate sobre cuál de los dos métodos es el más idóneo y eficaz en el ámbito de la economía.

Los economistas clásicos (siglos XVIII y XIX) utilizaron el método inductivo. En la época de aquellos economistas, la inducción estaba teniendo éxito en las investigaciones realizadas en el campo de las ciencias naturales. Si bien Adam Smith estuvo sujeto a diversas influencias metodológicas, en último término prefirió utilizar claramente el método inductivo (Gómez, 2004, citado por Posso).

David Ricardo, por el contrario, utilizó el método deductivo en sus trabajos de investigación. Luego de su muerte, se dio un debate respecto del método utilizado por Ricardo destacándose en ese debate

N. Senior (citado por Posso) quien señala que los principios generales de la economía son elaborados de forma inductiva, mediante la observación de la realidad para obtener conclusiones.

Por otra parte, para John Stuart Mill el método idóneo es el deductivo ya que la inducción, según Mill, podría llevar a cometer errores conceptuales pues hay varias causas que pueden afectar los fenómenos económicos. La investigación debe partir de premisas psicológicas obtenidas por introspección, luego se elabora una teoría que se comprueba mediante métodos empíricos. J. E. Cairns (citado por Posso), seguidor de Mill, señala que la economía es una ciencia hipotético-deductiva, que utiliza la verificación como método para establecer la factibilidad de la aplicación de una teoría económica mediante un proceso deductivo.

En definitiva, a través de este debate se puede constatar que la economía desde sus orígenes como ciencia social, a través de sus principales exponentes, utiliza tanto el método deductivo como el inductivo, para finalmente desembocar en el método hipotético-deductivo, que es considerado el método científico por antonomasia.

Por estas consideraciones previas podemos concluir que los modelos filosófico-educativos más idóneos para la investigación y la enseñanza de la economía son: el *realismo científico*, según el cual el conocimiento es resultado de la investigación científica. Conocer implica la interacción entre la mente y el mundo exterior. En el currículo realista tienen predominio las ciencias tanto formales como fácticas y estas determinan los cambios curriculares. Este modelo educativo es compatible con el *pragmatismo* para el cual conocer es solucionar problemas con base en la experiencia y la aplicación del método científico; y, también con el *marxismo*, según el cual el conocer se verifica en la práctica. El conocimiento es teórico-práctico, es decir científico. Es válido en la medida que soluciona los problemas sociales. El hombre es un ser social que se hace en sus relaciones con los demás a través del trabajo, y son las relaciones económicas las que determinan el modo de ser el hombre.

## **Fundamentos pedagógicos para la enseñanza de economía**

La pedagogía se define como la ciencia y el arte de la educación, que abarca métodos y prácticas de enseñanza. En el contexto de

la economía, la pedagogía se centra en cómo transmitir conocimientos económicos de manera efectiva (UNIR, 2024).

La importancia de la pedagogía en la enseñanza de la economía radica en su capacidad para adaptar los contenidos teóricos a las necesidades y contextos de los estudiantes, facilitando así una comprensión más profunda y práctica de los conceptos económicos. Además, una pedagogía bien diseñada puede motivar a los estudiantes a interesarse por la economía y a aplicar sus conocimientos en situaciones reales (Espinosa Andrade, 2024).

Los objetivos de la enseñanza de la economía son múltiples y variados:

En primer lugar, se busca que los estudiantes comprendan el comportamiento económico, tanto a nivel individual como colectivo. Esto incluye el estudio de cómo las personas y las organizaciones toman decisiones sobre la asignación de recursos escasos.

En segundo lugar, la enseñanza de la economía tiene como objetivo desarrollar la capacidad de análisis crítico en los estudiantes, permitiéndoles evaluar diferentes teorías y políticas económicas (Edwards y MacEwan, 2015).

Finalmente, uno de los objetivos más importantes es capacitar a los estudiantes para tomar decisiones informadas, basadas en un entendimiento sólido de los principios económicos y su aplicación en el mundo real.

En síntesis, la pedagogía en economía no solo se trata de impartir conocimientos teóricos, sino también de fomentar habilidades prácticas y críticas. A través de métodos pedagógicos efectivos, los estudiantes pueden aprender a analizar problemas económicos, evaluar soluciones y tomar decisiones que contribuyan al bienestar individual y social (Bejarano, 1999).

La pedagogía, por lo tanto, juega un papel crucial en la formación de ciudadanos informados y responsables, capaces de enfrentar los desafíos económicos del presente y del futuro (Vallejo, 2002).

## **Constructivismo, aprendizaje experiencial**

El constructivismo es una teoría del aprendizaje que sostiene que los estudiantes construyen activamente su propio conocimiento a través

de la experiencia y la interacción con el entorno. Los principios básicos del constructivismo incluyen el aprendizaje activo, donde los estudiantes participan activamente en su proceso de aprendizaje, y la construcción del conocimiento, que implica que los estudiantes integran nueva información con sus conocimientos previos (Economipedia, 2024).

En la enseñanza de la economía, el constructivismo se puede aplicar mediante estudios de caso y simulaciones de mercado, donde los estudiantes analizan situaciones económicas reales o simuladas para comprender mejor los conceptos teóricos y su aplicación práctica.

### *Aprendizaje experiencial*

El aprendizaje experiencial se basa en el concepto de “aprender haciendo”, donde los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades a través de experiencias directas y prácticas. Este enfoque es particularmente efectivo en la enseñanza de la economía, ya que permite a los estudiantes involucrarse en proyectos prácticos, pasantías y análisis de políticas económicas. A través de estas actividades, los estudiantes pueden aplicar teorías económicas en contextos reales, desarrollar habilidades prácticas y obtener una comprensión más profunda de los problemas económicos y sus posibles soluciones (Kolb, 2015; Dewey, 2007).

### *Aprendizaje colaborativo*

El aprendizaje colaborativo enfatiza la importancia del trabajo en equipo y el aprendizaje entre pares. Esta teoría sostiene que los estudiantes pueden aprender más eficazmente cuando colaboran con otros, compartiendo ideas y resolviendo problemas juntos (Gutiérrez, 2020).

En la enseñanza de la economía, el aprendizaje colaborativo se fomenta mediante discusiones en grupo, debates y foros en línea. Estas estrategias permiten a los estudiantes intercambiar perspectivas, desarrollar habilidades de comunicación y pensamiento crítico, y construir un conocimiento más profundo y compartido de los conceptos económicos (Méndez Pinzón *et al.*, 2020).

En síntesis, las teorías del aprendizaje como el constructivismo, el aprendizaje experiencial y el aprendizaje colaborativo, ofrecen enfoques valiosos para la enseñanza de la economía. Al integrar estos



enfoques en el aula, los educadores pueden crear un entorno de aprendizaje dinámico y efectivo que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos económicos del mundo real.

## **Diseño curricular como fundamento pedagógico**

El diseño curricular en la enseñanza de la economía debe comenzar con una estructura sólida que incluya contenidos fundamentales. Entre estos contenidos se encuentran la microeconomía, que estudia el comportamiento de individuos y empresas en la toma de decisiones; la macroeconomía, que analiza fenómenos económicos a nivel agregado como el crecimiento económico y la inflación; la economía internacional, que se enfoca en las relaciones económicas entre países; y la teoría del desarrollo, que examina las estrategias para mejorar el bienestar económico en diferentes regiones (Malagón Plata *et al.*, 2019).

Estos temas proporcionan una base integral para que los estudiantes comprendan los diversos aspectos de la economía. Además de los contenidos tradicionales, es crucial integrar temas contemporáneos en el currículo. La sostenibilidad se ha convertido en un aspecto esencial, ya que aborda cómo las actividades económicas pueden ser compatibles con la preservación del medio ambiente.

La economía digital es otro tema relevante, considerando el impacto de la tecnología en los mercados y las transacciones económicas. Por último, la desigualdad económica es un tema de creciente importancia, porque examina las disparidades en la distribución de ingresos y riqueza y sus implicaciones sociales y políticas (UNESCO, 2017).

Incluir estos temas contemporáneos asegura que los estudiantes estén preparados para enfrentar los desafíos actuales y futuros.

En cuanto a las metodologías de enseñanza, es importante equilibrar las clases magistrales con enfoques de aprendizaje activo. Las clases magistrales son útiles para transmitir conocimientos teóricos de manera estructurada, pero el aprendizaje activo, que incluye discusiones, trabajos en grupo y estudios de caso, permite a los estudiantes aplicar y profundizar en los conceptos aprendidos. Este enfoque interactivo fomenta un mayor compromiso y comprensión por parte de los estudiantes (Brito, 2020).

El uso de tecnología educativa también juega un papel crucial en el diseño curricular moderno. Las plataformas de aprendizaje en línea ofrecen flexibilidad y acceso a una amplia gama de recursos educativos, permitiendo a los estudiantes aprender a su propio ritmo. Los recursos multimedia, como videos, simulaciones y herramientas interactivas, pueden enriquecer la experiencia de aprendizaje al hacer los conceptos económicos más accesibles y atractivos (Fernández, 2024).

Estas tecnologías no solo facilitan el aprendizaje, sino que también preparan a los estudiantes para un entorno laboral cada vez más digitalizado.

En síntesis, un diseño curricular efectivo en la enseñanza de la economía debe combinar contenidos fundamentales con temas contemporáneos, utilizar una variedad de metodologías de enseñanza y aprovechar las tecnologías educativas. Este enfoque integral no solo proporciona a los estudiantes una sólida base teórica, sino que también los prepara para aplicar sus conocimientos en contextos reales y enfrentar los desafíos del mundo moderno.

## **Evaluación formativa y sumativa**

La evaluación en la enseñanza de la economía debe ir más allá de la mera calificación y convertirse en una herramienta para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación formativa, que se realiza durante el proceso de aprendizaje, permite identificar fortalezas y debilidades de los estudiantes, ajustando las estrategias de enseñanza según sea necesario (Sadler, 2020). Por ejemplo, la realización de evaluaciones cortas y frecuentes, como cuestionarios o ejercicios en clase, proporciona información valiosa sobre el progreso de los estudiantes y facilita la adaptación de la enseñanza a sus necesidades específicas. Por otro lado, la evaluación sumativa, que se lleva a cabo al final de un período de aprendizaje, mide el logro de los objetivos de aprendizaje y determina el nivel de comprensión de los estudiantes (Biggs y Tang, 2011). Las pruebas o exámenes finales, los proyectos o las presentaciones son ejemplos de evaluaciones sumativas que permiten evaluar de manera integral los conocimientos y habilidades adquiridos por los estudiantes.

## Herramientas de evaluación

Para evaluar efectivamente el aprendizaje de la economía, es importante utilizar una variedad de herramientas que permitan medir diferentes aspectos del desempeño de los estudiantes. Los exámenes tradicionales, ya sean escritos u orales, siguen siendo una herramienta valiosa para evaluar el conocimiento factual y la capacidad de análisis de los estudiantes (Walstad, 2019). Sin embargo, es importante complementar los exámenes con otras herramientas como proyectos de investigación, estudios de caso, simulaciones o presentaciones, que permiten evaluar habilidades como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la comunicación efectiva (Becker y Watts, 2001). Además, la inclusión de actividades de autoevaluación y coevaluación fomenta la reflexión de los estudiantes sobre su propio aprendizaje y les ayuda a desarrollar habilidades metacognitivas (Dochy *et al.*, 1999).

## Importancia de la retroalimentación

La retroalimentación es un elemento clave en el proceso de evaluación, ya que permite a los estudiantes identificar áreas de mejora y tomar medidas para mejorar su aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007). La retroalimentación debe ser oportuna, específica y constructiva, centrándose en los aspectos positivos del trabajo del estudiante y en áreas específicas de mejora. Además, la retroalimentación debe ser un proceso bidireccional, donde los estudiantes también tengan la oportunidad de proporcionar retroalimentación a los docentes sobre la efectividad de las estrategias de enseñanza (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). Al fomentar una cultura de retroalimentación continua, se crea un entorno de aprendizaje colaborativo y se mejora la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en economía.

## Métodos para proporcionar retroalimentación efectiva

La retroalimentación efectiva es crucial para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en economía. De acuerdo con Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación debe centrarse en responder a tres preguntas clave: “¿Hacia dónde voy?”, “¿Cómo lo estoy haciendo?” y “¿Qué

sigue a continuación?”. Para que la retroalimentación sea efectiva, debe ser oportuna, específica y constructiva, destacando los aspectos positivos del trabajo del estudiante y proporcionando sugerencias claras para mejorar. Una forma efectiva de proporcionar retroalimentación es a través de rúbricas detalladas que describan los criterios de evaluación y los niveles de desempeño esperados (Reddy y Andrade, 2010). Al compartir las rúbricas con los estudiantes antes de una tarea, se les da claridad sobre las expectativas y se les permite autoevaluar su progreso. Además, los docentes pueden utilizar las rúbricas para proporcionar comentarios específicos sobre fortalezas y áreas de mejora. Otra estrategia es la retroalimentación entre pares, donde los estudiantes proporcionan comentarios a sus compañeros utilizando las rúbricas como guía (Topping, 2009). Esto fomenta la reflexión y el aprendizaje activo, al tiempo que alivia la carga de trabajo de los docentes.

## **Pensamiento crítico y analítico**

El desarrollo del pensamiento crítico y analítico es fundamental en la enseñanza de la economía, porque permite a los estudiantes evaluar críticamente la información económica y tomar decisiones informadas. Como plantea Facione (2020), el pensamiento crítico implica habilidades como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. En el contexto de la enseñanza de la economía, estas habilidades se pueden fomentar a través de ejercicios prácticos como estudios de caso y análisis de datos. Los estudios de caso permiten a los estudiantes aplicar conceptos económicos a situaciones del mundo real, analizando las causas, consecuencias y posibles soluciones a problemas económicos (Herreid, 2011). Por ejemplo, un estudio de caso sobre la crisis financiera de 2008 podría abordar las causas subyacentes, los efectos en la economía global y las medidas adoptadas por los gobiernos y los bancos centrales. El análisis de datos, por otro lado, desarrolla la capacidad de los estudiantes para interpretar y evaluar información económica, identificando patrones, tendencias y relaciones (Maki, 2019). Algunas actividades como la recopilación y análisis de datos sobre desempleo, inflación o crecimiento económico pueden ayudar a los estudiantes a comprender mejor los conceptos económicos y su aplicación práctica.

## Habilidades de comunicación

La comunicación efectiva es esencial en el campo de la economía, porque los economistas deben transmitir ideas y argumentos de manera clara y convincente a diversas audiencias, desde políticos hasta el público en general. De acuerdo con Bloch (2021), las habilidades de comunicación incluyen la capacidad de escuchar activamente, expresarse de manera clara y concisa, y adaptar el mensaje al contexto y la audiencia. En el aula, se pueden utilizar varias técnicas para mejorar las habilidades de comunicación de los estudiantes de economía. Las presentaciones orales, por ejemplo, permiten a los estudiantes practicar la comunicación de ideas económicas de manera clara y convincente (Zhu, 2020). Los debates y discusiones en clase, por otro lado, fomentan la capacidad de los estudiantes para escuchar y responder a diferentes puntos de vista, desarrollando su capacidad de argumentación (Walstad, 2019). Además, la redacción de ensayos e informes económicos ayuda a los estudiantes a organizar y comunicar sus ideas de manera estructurada y coherente.

## Inclusión y diversidad en el aula

La enseñanza inclusiva es un enfoque pedagógico que busca atender la diversidad de estudiantes en el aula, garantizando que todos tengan acceso a una educación de calidad. Este enfoque reconoce las diferencias individuales en habilidades, estilos de aprendizaje y contextos socioculturales, y promueve la adaptación de las estrategias de enseñanza para satisfacer estas necesidades (Florian y Black-Hawkins, 2011).

En el ámbito de la economía, esto puede implicar la utilización de materiales didácticos variados, que incluyan ejemplos y casos de estudio relevantes para diferentes grupos culturales y socioeconómicos, así como la implementación de metodologías activas que fomenten la participación de todos los estudiantes (McCoy y Theobald, 2021).

Las adaptaciones curriculares y metodológicas son esenciales para facilitar la inclusión en el aula de economía. Esto puede incluir la modificación de objetivos de aprendizaje, la diversificación de las actividades y la utilización de tecnologías de la información para hacer el contenido más accesible (Ainscow *et al.*, 2019). Por ejemplo, se pue-

den diseñar proyectos grupales que permitan a los estudiantes trabajar en equipos heterogéneos, donde cada miembro aporte sus fortalezas y perspectivas únicas. Además, el uso de evaluaciones formativas puede ayudar a los docentes a identificar las necesidades específicas de cada estudiante y ajustar su enseñanza en consecuencia, promoviendo así un entorno de aprendizaje más equitativo y efectivo.

### *Perspectivas globales*

Incorporar diferentes enfoques económicos en la enseñanza de la economía es fundamental para desarrollar una comprensión más completa y crítica de la disciplina. En este sentido, enfoques como el feminismo, la economía del desarrollo y la economía ambiental ofrecen perspectivas valiosas que enriquecen el análisis económico tradicional y fomentan un pensamiento crítico entre los estudiantes (Elsón, 2018). Por ejemplo, la economía feminista desafía las nociones convencionales de valor y producción, destacando la importancia del trabajo no remunerado y las dinámicas de género en la economía. Esto no solo amplía el horizonte de los estudiantes, sino que también les permite cuestionar y analizar críticamente las estructuras económicas existentes. Además, la economía del desarrollo y la economía ambiental son esenciales para abordar los desafíos globales contemporáneos, como la pobreza, la desigualdad y el cambio climático. Integrar estos enfoques en el currículo de economía permite a los estudiantes comprender la interconexión entre la economía, el medio ambiente y el bienestar social (Stiglitz, 2019). Al hacerlo, se fomenta una educación económica que no solo se centra en el crecimiento económico, sino que también considera la sostenibilidad y la justicia social, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos informados y responsables en un mundo cada vez más complejo y diverso.

### **Conclusiones y recomendaciones**

Desde la experticia teórica y la práctica docente universitaria, se formulan los siguientes aportes filosófico-prácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la economía como ciencia social en los niveles de grado y posgrado.

### *Sobre la filosofía en la economía*

El influjo histórico de la filosofía en la economía lejos de reducirse se mantiene y acrecienta. A nivel global se abren cátedras que relacionan a la filosofía o temas de la misma con la economía, tanto a nivel de grado como de posgrado. La filosofía otorga fundamentación, criticidad, apertura de miras y prospección a la economía, como esta aporta a la filosofía, realismo, datos objetivos, ubicación tiempo-espacial y capacidad probatoria de sus asertos. Una formación que combine estos aspectos, resulta sin duda en profesionales competentes, innovadores y lúcidos.

El consenso en las sociedades contemporáneas resulta ineludible para un trabajo conjunto con beneficios recíprocos. El núcleo de la economía no es la maximización de los beneficios particulares sino el establecimiento de interacciones sociales para el bien común. En esta tarea sin embargo, no puede dejar de lado la lógica eficientizadora en el uso de recursos y el logro de metas sociales que no niegan sino regulan el interés propio.

La heurística es el método continuo de mejora por superación de los errores. Los modelos económicos no se verifican por su capacidad de dar respuesta a todas las situaciones posibles, sino por su capacidad explicativa general adaptable a las situaciones particulares. La heurística es la búsqueda de las mejores soluciones a la sucesión de situaciones problemáticas. En una perspectiva ética la participación de la comunidad es insoslayable. Solo la participación de los individuos por sí mismos y en conjunto, legitima las instituciones regulativas más apropiadas para el beneficio colectivo sin dejar de lado el bien particular.

La economía pasa así de ser una reflexión técnica, matemáticamente compleja, a ser una herramienta participativa para la generación de interacciones sociales mutuamente beneficiosas, tanto en el orden individual como social.

### *Sobre la filosofía en la pedagogía*

Luego de revisar los conceptos básicos de filosofía, en general, y de filosofía de la educación; los aspectos que comprende la filosofía, en los ámbitos del ser, del conocer y el hacer; así como también los ele-

mentos básicos de los diversos sistemas filosóficos y su influencia en la educación y sus fines, el currículo, la metodología de la enseñanza-aprendizaje; y, la función que desempeña el docente, en cada modelo filosófico-educativo, podemos concluir afirmando el papel fundamental que tiene la filosofía educativa como base de las diversas orientaciones pedagógicas surgidas a lo largo de la historia del quehacer educativo.

Algo similar se puede afirmar respecto al papel fundante que tiene la filosofía en general, a través de la epistemología y la filosofía de la educación, en particular, en relación con la enseñanza de diversas disciplinas como son las ciencias formales, o exactas, y las ciencias fácticas, naturales y sociales, dentro de las cuales se encuentra la economía.

### *Sobre la práctica docente*

La práctica docente en economía requiere una constante reflexión y mejora continua. Los docentes deben estar abiertos a evaluar críticamente sus métodos de enseñanza y estar dispuestos a adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y a los avances en la disciplina (Becker y Watts, 2001). La autoevaluación regular, a través de encuestas a estudiantes, observaciones de clase y análisis de los resultados de aprendizaje, es fundamental para identificar áreas de fortaleza y oportunidades de mejora (Walstad, 2019). Además, el desarrollo profesional continuo, a través de la participación en conferencias, talleres y cursos de capacitación, ayuda a los docentes a mantenerse actualizados en los últimos enfoques pedagógicos y contenidos económicos (Salemi, 2005). Los docentes también deben estar dispuestos a compartir sus experiencias y aprender de sus colegas. La colaboración entre docentes, a través de la creación de comunidades de práctica o la participación en redes profesionales, fomenta el intercambio de ideas y el apoyo mutuo (Becker y Watts, 2001). Además, la investigación y publicación de trabajos sobre la enseñanza de la economía contribuye al desarrollo de la disciplina y al reconocimiento de la importancia de la pedagogía en el campo de la economía (Salemi, 2005).

En la era digital, los cursos en línea y los recursos educativos abiertos también han proliferado. Plataformas como Coursera, edX y FutureLearn ofrecen cursos masivos en línea (MOOC) sobre temas económicos, impartidos por expertos de todo el mundo (Salemi, 2005).



Además, sitios web como EconLowdown, de la Reserva Federal de St. Louis, y Econlib, del Liberty Fund, proporcionan una amplia gama de recursos didácticos, desde lecciones interactivas hasta juegos y simulaciones (Becker y Watts, 2001). Al aprovechar estos recursos, los docentes pueden enriquecer sus clases, fomentar el aprendizaje activo y mantenerse a la vanguardia de las tendencias en la enseñanza de la economía.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Dyson, A. y Weiner, S. (2019). *From exclusion to inclusion in education: A global perspective*. Routledge.
- Aristóteles. (2005). *Política*. J. Marías y M. Araujo (trans.). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Barragán, H. (2000). *Epistemología*. USTA.
- Becker, G. S. (1976). *The Economic Approach to Human Behavior*. University of Chicago Press.
- Becker, W. E. y Watts, M. (2001). Teaching economics at the start of the 21st century: Still chalk-and-talk. *The American Economic Review*, 91(2), 446-451.
- Bejarano, J. A. (1999). La formación de pensamiento crítico: reflexiones y métodos de enseñanza en economía. En *Alternativas pedagógicas para enfrentar el pensamiento único en economía* (p. 22).
- Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill education.
- Bloch, S. (2021). Effective communication skills for economists. *Journal of Economic Education*, 52(1), 1-15.
- Buchanan, J. M. (1991). *The Economics and the Ethics of Constitutional Order*. The University of Michigan Press.
- Bunge, M. (2014) *La ciencia. Su método y su filosofía*. Sudamericana. <https://bit.ly/4fBdaOI>
- Dewey, J. (2007). *Experience and education*. Simon and Schuster.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Economipedia (2024). Teoría del constructivismo: *Qué es y para qué sirve*. <https://bit.ly/40Ya82p>
- Edwards, R. G. y MacEwan, A. (2015). La enseñanza de la economía. Un enfoque crítico de la economía: bases para un nuevo currículum. *Cuadernos de Economía Crítica*, 3, 17-47.

- Elson, D. (2018). Gender and the economy: A feminist perspective. En *The Routledge Handbook of Gender and Development* (pp. 25-37).
- Espinosa Andrade, M. (2024). La economía de la educación. *The economics of education*. 5(1), 8-15. <https://doi.org/10.59773/ci.v5i1.67>
- Facione, P. A. (2020). Critical thinking and problem-solving. *Insight Assessment*, 1-20.
- Fernández, M. I. (2024). Elementos clave del currículo LOMLOE: una guía práctica. *Los Nidos*. Blog. <https://bit.ly/3AQOCSG>
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Fullat, O. (1978). *Filosofías de la Educación*. Ed. CEAC.
- García Amilburo, M. y García G., J. (2012). *Filosofía de la educación*. UNED, Narcea.
- Gutiérrez, K. (2020). El aprendizaje colaborativo: una estrategia didáctica en la educación. *Revista Científica TecnoHumanismo*, 1(8), 33-45.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Herreid, C. F. (2011). Case study teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, (128), 31-40.
- Homann, K. (2002). *Vorteile und Anreize*. Mohr Siebeck.
- Homann, K., Suchanek, A. (2000). *Ökonomik: Eine Einführung. Neue ökonomische Grundrisse*. Mohr Siebeck.
- Keynes, J. M. (1973). *Collected Writings of John Maynard Keynes*. Vol. 14. Macmillan & Co. Ltd.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.
- Lizcano, C. (1997). *Plan curricular*, (5ª. ed.). USTA.
- Maki, R. H. (2019). The use of data analysis in teaching economics. *Journal of Economic Education*, 50(2), 101-113.
- Malagón Plata, L. A., Rodríguez L. H. y Nãñez Rodríguez, J. J. (2019). *El Currículo: fundamentos teóricos y prácticos*. 1ª. Ed. Universidad del Tolima.
- Marx, K. (1867). *Das Kapital. Kritik der politischen Oekonomie*. Verlag von Otto Meisner.
- McCoy, L. P. y Theobald, M. (2021). Teaching economics inclusively: Strategies for diverse classrooms. *Journal of Economic Education*, 52(3), 245-259.
- Méndez Pinzón, M., Quitero Peña, J. W., Vélez Rolón, M. G. y Ramos Barrera, M. G. (eds.) (2020). *Integración Latinoamericana: Retos para la región y Colombia*. Editorial Politécnico Grancolombiano.
- Neff, F. (1973). *Filosofía y educación*, 3ª. Ed. Troquel.

- Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Panchi, L. (2004). *De ética económica a economía ética. Fundamentos a partir de una racionalidad ético-interpretativa con una aplicación al caso ecuatoriano*. FLACSO, Abya Yala, Icala.
- Pérez Brito, D. (2020). La estructura del diseño curricular. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 3(1), 85-95. <https://doi.org/10.46954/revistages.v1i1.7>
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.
- Posso, R. (2014). Conceptos y principios de Economía y metodologías utilizadas en la investigación económica. *Revista Tendencias*, 15(1). 1-14. <https://doi.org/10.22267/rtend.141501.58>
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.
- Reddy, Y. M. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.
- Riestra, M. (1998). *Fundamentos filosóficos de la educación*, 2ª. Ed. Universidad de Puerto Rico.
- Rodríguez-Ortiz, A., Hernández-Rodríguez, J., López-Rúa, A. y Cadavid-Alzate, V. (2023). Análisis, clasificación y fundamentos filosóficos de los modelos de pensamiento crítico. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 35, 211-248.
- Sadler, D. R. (2020). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Salemi, M. K. (2005). Teaching economic literacy: Why, what and how. *International Review of Economics Education*, 4(2), 46-57.
- Samuelson, P. A. & Nordhaus, W. D. (2010). *Economics* (19th ed.). McGraw-Hill Education.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Smith, A. (1759). *The theory of moral sentiments*. University of Glasgow.
- Smith, Adam (1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. W. Strahan & T. Cadell.
- Stiglitz, J. E. (2012). *The price of inequality: how today's divided society endangers our future*. W. W. Norton & Company.
- Stiglitz, J. E. (2019). *People, power, and profits: Progressive capitalism for an age of discontent*. W. W. Norton & Company.
- Tinajero, F. (2011). Filosofía... ¿para qué? Enseñar y aprender Filosofía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 10, 1-22.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20-27.
- Ulrich, P. (2008). *Ética económica integrativa*. L. Panchi (trad.). Ediciones Abya-Yala.

- UNESCO. (2017). *Desarrollo y aplicación de marcos curriculares*. Oficina Internacional de Educación. <https://bit.ly/3B1LWBx>
- UNIR. (2024). *¿Qué es la pedagogía?* <https://bit.ly/4eFaYiT>
- Vallejo, J. (2002). La formación de una visión crítica con sentido ético y humanista. En *Alternativas pedagógicas para enfrentar el pensamiento único en economía* (p. 103).
- Von Hayek, F. (1980). *Recht, Gesetzgebung und Freiheit. Band 1: Regeln und Ordnung. Eine neue Darstellung der liberalen Prinzipien der Gerechtigkeit und der politischen Ökonomie*. Verlag Moderne Industrie.
- Walstad, W. B. (2019). Improving student learning in economics. *The Journal of Economic Education*, 50(4), 300-315.
- Zhu, Y. (2020). Developing communication skills in teaching economics. *International Review of Economics Education*, 35, 100-185.

## Sobre autores y autoras

---

### **Freddy Varona Domínguez**



Master of Arts en Filosofía por la Universidad Federal de Kazán, Rusia. Doctor en Ciencias Filosóficas por la Universidad de La Habana. Profesor titular de la educación superior cubana; profesor universitario desde la graduación en 1985. Actualmente trabaja en el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana (CEPES-UH) donde se desempeña como profesor e investigador. Miembro de los tribunales para defensas doctorales en Ciencias Filosóficas y Ciencias de la Educación. En estos momentos desarrolla las siguientes líneas de investigación: Epistemología, tecnología y filosofía de la educación en la universidad y Humanismo, universidad y cultura en el pensamiento filosófico occidental contemporáneo. Ha impartido diversos cursos de posgrado y

conferencias magistrales en universidades cubanas y brasileñas y ha presentado ponencias en numerosos eventos científicos nacionales e internacionales. Autor de cinco libros. Tiene publicados artículos en revistas de varios países de América Latina, así como de Estados Unidos y España, algunas de ellas pertenecientes a la base de datos Scopus, como la ecuatoriana Sophia. Miembro del grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE).

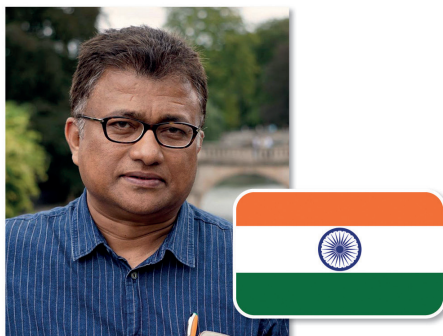
### **José Manuel Touriñán López**



Profesor emérito (2022) y 48 años de profesor de universidad (desde 1974). Nació en 1951. Maestro de Enseñanza Primaria (1969). Licenciado (1974), Doctor en Filosofía y Letras (sección de Pedagogía) (1978). Premio extraordinario en ambos casos y premio fin de carrera, 1976. Profesor adjunto, 1980. Catedrático de Universidad, 1988. Docencia en Teoría de la Educación, Política de la Educación y Función Pedagógica. Autor de más de 300 estudios (artículos y capítulos de libros especializados), de más de 50 libros como autor único o coordinador y de más de 10 en coautoría. Director de revista de educación, director de fundación cultural (1999-2002). Creador de revista científica. Creador y gestor de red de cooperación al desarrollo. Secretario de facultad. Director de departamento universitario. Director Xeral de ordenación universitaria y política científica y de universidades e investigación (1990-1997). Oficina estatal de ciencia y tecnología (1998-1999). Comisión nacional evaluadora de la actividad investigadora

(1991-1997). Miembro del grupo SI(e)TE.Educación. Investigador senior del International Institute for Hermeneutics desde 2014. Coordinador de la red RIPEME desde 2014. Coordinador, desde su creación (1984), del GI. Tercera Generación, TeXe.

## Babu Thaliath



Profesor de filosofía y estudios alemanes en la Universidad Jawaharlal Nehru de Nueva Delhi desde 2013. Su investigación se centra en la filosofía de la ciencia moderna temprana y la *philosophia naturalis* medieval tardía, la transición histórica de la aporética medieval a la axiomática moderna temprana, la intuición estructural (Martin Kemp), teoría de la percepción y estética. Estudió ingeniería civil y filología alemana en India y realizó sus estudios e investigaciones de doctorado en filosofía entre 1997 y 2003 en la Universidad Albert-Ludwig de Friburgo y la Universidad de Basilea. Posteriormente, completó varios proyectos de investigación posdoctorales en filosofía mecánica moderna temprana en la Universidad Humboldt de Berlín y en la Universidad de Cambridge (2005–2013). Ha sido profesor invitado en el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia y en St Edmund's College, Universidad de Cambridge, Fellow del International Kolleg Morphomata de la Universidad de Colonia (2016), Senior Fellow del Zukunftskolleg, Universidad de Konstanz (2021-2022) y François Chevalier Fellow en el Madrid Institute for Advanced Study (MIAS) en Madrid, España. Actualmente trabaja en un proyecto de

investigación: De la Aporética a la Axiomática. Afirmaciones epistémicas del intuicionismo estructural en la axiomática moderna temprana. Para más información, visite: <https://babuthaliath.com>

## **Darwin Joaqui Robles**



Licenciado en Filosofía, Especialista en Filosofía Contemporánea, Magister en Filosofía Contemporánea con modalidad en investigación y Doctor en Ciencias de la Educación. Miembro activo del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación GIFE de la Universidad Politécnica Salesiana. Tallerista en temas de formación humana y cristiana, participante en diferentes eventos académicos a nivel nacional e internacional como asistente y otros como ponente, auxiliar de investigación en Filosofía, director de grados superiores en instituciones de educación media y docente titular en Filosofía, Epistemología, Ciencias Políticas, Ética y Religión. Docente nombrado en Propiedad en la SED, Huila. Docente de tiempo completo y vinculado al Grupo de Investigación en Pedagogía y Desarrollo Humano en la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Líder de investigación y coordinador del Semillero de Investigación Educere SIED, del Centro Universitario Pitalito-Huila



## Alexis Oviedo Oviedo



Economista, Maestro en Estudios de las Culturas y Desarrollo y Doctor en Ciencias de la Educación. Ha coordinado proyectos de educación y cultura en varios países. Autor de textos pedagógicos sobre educación ambiental y enseñanza del lenguaje, libros y artículos académicos sobre educación intercultural, reforma curricular, mestizaje e identidad, inclusión educativa. Sus áreas de interés son: política educativa, inclusión educativa, currículo, educación intercultural, métodos de investigación, comportamiento, estudios de la cultura. Ha sido docente el FLACSO Ecuador, UASB (Bolivia), entre otras. Es docente de planta del área de Educación y coordinador de la Maestría de Políticas Educativas en la Universidad Andina Simón Bolívar.

## Jorge Antonio Balladares Burgos



Doctor en Formación del Profesorado y TIC en Educación. Premio Extraordinario de Doctorado 2016/2017 otorgado por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Extremadura. Es magíster en Tecnologías Aplicadas a la Gestión y Práctica Docente y magíster en Filosofía. Licenciado en Filosofía y profesor de Enseñanza Media y Especial en Filosofía. Es Docente de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, y coordinador de la Maestría en Educación y Tecnologías de la Información y Comunicación. Es profesor invitado de la Universidad de Extremadura (España) en el Máster de Educación Digital. Es articulista y miembro del Consejo Científico de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador).

### **Jefferson Alexander Moreno-Guaicha**



Profesor-investigador del Departamento de Desarrollo Humano de la Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay, UITEY-Ecuador. PhD (c) en Educación e Innovación, máster en Filosofía y Valores, máster Desarrollo Social, licenciado en Filosofía y Pedagogía. Miembro del grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE), y del consejo internacional de revisores de la revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación. Investigador acreditado por la Senescyt. REG-INV-21-05209

## Alexis Alberto Mena-Zamora



MSc. en Desarrollo Social por la Universidad Católica San Antonio de Murcia y maestrante en Investigación Educativa por la Universidad TECH México. Licenciado en Filosofía y Pedagogía por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Miembro activo del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE). Ha ocupado diversos cargos de liderazgo educativo, entre ellos Rector y Vicerrector de la Unidad Educativa Fiscomisional Santa Juana de Arco, así como Coordinador Académico en la Unidad Educativa San José de la Salle. Actualmente se desempeña como Coordinador de Proyectos Editoriales en la Editorial Don Bosco.

## Silvana Karina Escobar-Córdova



Msc. en Estudios de Comunicación e Información de Rutgers University, Estados Unidos. Licenciada Contadora Pública Autorizada por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra. Actualmente es docente investigadora del Departamento de Desarrollo Humano de la Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay, UI-TEY-Ecuador. Miembro del Grupo de Investigación DataScience YT.

### **Catya Ximena Torres Cordero**



Máster en Intervención Asesoría y Terapia Familiar con experiencia en el ámbito del trabajo comunitario, docente Carrera de Psicología de la Universidad Politécnica Salesiana. Terapeuta Familiar sistémica del centro Psicológico Emilio Gambirassio. Miembro del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE). Desarrolla estudios sobre familia en el Ecuador desde la perspectiva sistémica.

## Dayomi Anahí Villamar Arias



Licenciada en psicología por la Universidad Politécnica Salesiana. Ha realizado un Máster en Educación con Mención en Desarrollo del Pensamiento.

## Samuel Madrid Guerra Bravo



Doctor en Filosofía, Profesor de la Escuela de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Investigador y autor de varios libros, que entre su obra reciente podemos citar: Bases para la competitividad. Cómo reeducar la mente en contextos emergentes (2003); La moral emergente de los “forajidos” (2005); El arte de vivir con sentido. Manual de Consultoría Filosófica Latinoamericana

(en colaboración, (2007), Conócete a ti mismo. Filosofía del cambio existencial (2009), La emergencia del Espíritu. Ejercicios espirituales antiimperialistas (2009). El discurso de Jesús. Aproximación al pensamiento del hombre de Nazaret (2012). Es colaborador habitual de revistas de su área y Editor de la Revista Logos de la Facultad de Ciencias Filosófico-Teológicas de la PUCE.

### **Jessica Lourdes Villamar Muñoz**



Docente de la Universidad Politécnica Salesiana. Docente investigadora del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación GIFE. Directora de la Maestría en Educación con mención en Desarrollo del Pensamiento. PhD en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario-Argentina. Máster en Gerencia y Liderazgo Educacional; Especialista en Docencia Universitaria; Licenciada en Ciencias de la Educación y Licenciada en Teología Pastoral.

## José Alcides Baldeón Rosero



Miembro del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación GIFE. Máster en Teología Fundamental Facultad de Teología de Catalunya, Barcelona-España; Licenciado en Estudios Eclesiásticos y Teología. Licenciado para enseñar religión y moral católica; Licencia de idoneidad para enseñar: Ética, historia y cultura de las religiones, educación para la ciudadanía y religión católica, en todo el Estado español. Conferencia Episcopal Española. Docente del Instituto “Hijas de San José” y del Instituto “María Auxiliadora” en Zaragoza-España.

## Christian Jaramillo Baquerizo



Licenciado en Ciencias de la Educación y Máster en Teología por la Seton Hall University, EEUU. PhD en Ciencias de la Educación por Ghent University, Bélgica. Actualmente se desempeña como docente y director Académico del Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar-Ecuador. Editor Asociado de la Revista Andina de Educación.

### **Miguel Herrera Pavo**



Psicopedagogo, tecnoantropólogo y doctor en Sociedad de la Información y el Conocimiento. Directivo, docente e investigador en diversas instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales. Actualmente es profesor del Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Editor de la Revista Andina de Educación, y docente colaborador de la Maestría en Educación y TIC de la Universidad Abierta de Cataluña.



## Verónica Patricia Simbaña Gallardo



Ph.D. en Investigación Educativa. Magíster en Literatura Hispanoamericana y Ecuatoriana. Magíster en Educación Superior y Equidad de Género. Especialista en Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Sociales con Enfoque de Género. Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Lenguaje y Literatura. Profesora titular, tiempo completo en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, docente en la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura. Coordinadora de la Maestría en Educación, mención Lingüística y Literatura de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Editora/Jefe de la Revista Cátedra de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Integrante del Grupo de Investigación de Filosofía de La Educación – GIFE de la Universidad Politécnica Salesiana. Principales líneas de investigación: Educación intercultural e interdisciplinaridad, didáctica de la Literatura, investigación, tecnología e innovación educativa. Autora de capítulos de libros y artículos publicados en revistas de alto impacto.

## **Lilian Mercedes Jaramillo-Naranjo**



Magíster en Tecnologías y Práctica Docente. Magíster en Educación y Desarrollo Social. Experiencia docente en instituciones de educación superior del Ecuador como Universidad Central del Ecuador, Universidad UTE, y Universidad Técnica del Norte. Investigadora independiente, consultora y asesora académica de instituciones educativas públicas y privadas, evaluadora externa de la Revista Cátedra Universidad Central del Ecuador. Integrante del Grupo de Filosofía de la Educación GIFE de la Universidad Politécnica Salesiana. Autora de capítulos de libro y de artículos publicados en revistas nacionales e internacionales.

## **Juan Carlos Rojas-Viteri**



Licenciado en Informática. Magíster en Educación Superior. Doctor en Investigación Educativa. Profesor titular a tiempo completo en la Carrera de Pedagogía de las Ciencias experimentales e Informática de la Universidad Central Ecuador. Docente, tutor y miembro de tribunales del programa de Posgrados de la Facultad de Filosofía. Coordinador de la COIF de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador. Docente de Posgrado en varias Instituciones Superiores del Ecuador. Director de proyectos tecnológicos en Novatrainig Cia. Ltda. Activista del software libre, y open source, consultor y capacitador en temas de seguridad informática, e-learning, cloud computing, tecnología educativa, ciencia de datos, Inteligencia Artificial, Metodología de la Investigación, Blockchain, entre otros.

### **Floralba del Rocío Aguilar Gordón**



Docente investigadora con dedicación a tiempo completo en la Universidad Politécnica Salesiana. Fundadora y Coordinadora del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE). Editora Jefa de la Revista Indexada Sophia: Colección de Filosofía de la Educación. Investigadora agregada categorizada y acreditada por Senescyt. Docente invitada a nivel nacional e internacional en los niveles de grado y posgrado (especialidad, maestría, doctorado y posdoctorado) en prestigiosas universidades de Ecuador, México, Colombia, Perú, Panamá. Postdoctora en Investigación Cualitativa. Postdoctora en Cien-

cias. Dra. en Filosofía. Dra. en Investigación y Docencia. Magíster en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Magíster en Educación a Distancia. Magíster en Educación Superior. Experto en Analítica del Conocimiento. Especialista en Planificación Curricular y Organización de Sistemas de la Educación a Distancia. Diplomado e-Learning. Miembro de redes internacionales como: la Red Iberoamericana de Educación Positiva Inclusiva RIEPI; Miembro Honorario del Observatorio Multidisciplinario para la construcción del conocimiento; Miembro fundador de la Red Latinoamericana de Investigación Cualitativa (RELATIC). Miembro de Comités Científicos de Revistas Indexadas y de Seminarios y Congresos Nacionales e Internacionales

### **Pedro Manuel Rodríguez Rojas**



Venezolano residente en Chile, sociólogo, maestrías en educación y administración, doctorados en ciencias sociales, educación e historia. Más de 35 años de experiencia docente, investigación, gerencia en educación universitaria. Profesor Titular jubilado de la Universidad Simón Rodríguez, Venezuela. Ex-director de Posgrado de la Universidad Simón Rodríguez-. Venezuela. Excoordinador del postgrado en Gerencia Cultural. y del Doctorado de Educación. Coordinador de las Líneas de Investigación: Filosofía y Sociopolítica y desarrollo endógeno de la Educación del Doctorado en Ciencias de la Educación. Más de setenta publicaciones entre libros y artículos en revistas arbitradas a nivel nacional e internacional sobre educación, historia, ciencias sociales y filosofía. Miembro de comités editoriales. Arbitro de revista

científicas. Coordinador proyectos de investigación. Tutor y jurado de más de 100 tesis de pre y postgrado. Coordinador de la Revista de socio-política y filosofía de la educación TERÊ. Exdirector carrera de Sociología Universidad Central de Chile. Miembro de Grupo de trabajo en educación digital CLACSO y del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación GIFE. Exdirector carrera de Sociología Universidad central de Chile. Profesor de Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

### **Janette Ubelia García Yépez**



Venezolana residente en Chile, licenciada en historia, Magíster en enseñanza de la historia, especialista en gerencia cultural, doctora en historia. Mas de 30 años de experiencia docente, investigación y gerencia universitaria. Coordinadora de las Líneas de Investigación: Historia y Patrimonio del Municipio Morán. Ha sido investigadora Miembro PEI Fonacit, Comisión Nacional De Cultura, Fundación ecologista Francisco Tamayo, Museo Histórico Lisandro Alvarado, Museo Antropológico J.M Crucent, entre otros. Directora presidente

del Museo histórico de El Tocuyo, Venezuela. Mas de 10 proyectos de investigación y 30 publicaciones indexadas. Coordinadora cultural y profesora Universidad Lisandro Alvarado Venezuela.

### **Luis Augusto Panchi Vasco**



Doctor en Filosofía, Universidad Católica de Eichstätt-Ingolstadt (Alemania) y Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Maestro en Economía del Desarrollo, FLACSO Ecuador. Licenciado en Filosofía, Universidad del Salvador, Buenos Aires. Premio nacional de Investigación en Ciencias Sociales “Agustín Cueva” otorgado por FLACSO Ecuador.

### **Esteban Fausto Ayala Costales**



Doctor en Ciencias de la Educación. Magister en Docencia Universitaria, Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Master en Ética para la Construcción Social, Universidad de Deusto (España). Licenciado en Filosofía, Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Autor de varias publicaciones académicas sobre ética.

### **Héctor Aníbal Loyaga Méndez**



Doctor en Innovación Educativa, Formación del Profesorado y TIC, Universidad de Extremadura (España). Magister en Gerencia y Liderazgo Educacional, UTPL. Licenciado en Ciencias Filosófico-Teológicas, Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Entre sus publicaciones se encuentra Análisis comparativo de la política pública en la Universidad Ecuatoriana 2004-2017.







