

SOΦΦIA

Colección de Filosofía de la Educación

Número 28 / enero-junio de 2020

ISSN impreso 1390-3861 / ISSN electrónico 1390-8626



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

SOPHIA, Colección de Filosofía de la Educación es una publicación filosófica-científica de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), tiene una periodicidad semestral, cuyo primer número apareció en junio de 2006. El objetivo de SOPHIA es teorizar la educación desde un punto de vista filosófico, con datos de la psicología individual y colectiva, de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, de la sociología, de la cultura y del desarrollo de las ciencias empíricas, para renovar, actualizar y articular mejor el nivel conceptual, procedimental y experiencial de las ciencias de la educación. La revista promueve la difusión de artículos de carácter monográfico que sean inéditos, científicamente contruidos, con un método que articule adecuadamente el análisis y la síntesis; que sean propositivos, en el núcleo de la Filosofía de la Educación. Se edita en versión impresa (ISSN: 1390-3861) y electrónica (ISSN: 1390-8626).

La administración de SOPHIA se realiza a través de los siguientes parámetros:

La revista utiliza los sistemas anti plagio  **Crossref**
Similarity Check
Powered by iThenticate 

Los artículos cuentan con código de identificación (*Digital Object Identifier*) 

El proceso editorial se gestiona a través del *Open Journal System* 

Es una publicación de acceso abierto (*Open Access*)
con licencia *Creative Commons*



Las políticas *copyright* y de uso *post print*, se encuentran publicadas en el Repositorio de Políticas de Autoarchivo *SHERPA/ROMEO*.

Los artículos de la presente edición pueden consultarse en:

- <http://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia>
- <http://www.ensayistas.org/critica/revistas.htm>
- <https://www.redib.org>
- <http://www.iissue.unam.mx/iresie>
- <http://iresie.unam.mx>
- <http://clase.unam.mx>

Sophia está indexada en las siguientes
Bases de Datos y sistemas de información científica

BASE DE DATOS SELECTIVAS



PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS



DIRECTORIOS SELECTIVOS



HEMEROTECAS SELECTIVAS



BUSCADORES DE LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

DOAJ

EXALEAD

POLÍTICAS DE COPYRIGHT DE LAS EDITORIALES Y AUTOARCHIVO

SHERPA/ROMEO

OTRAS BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS

Dialnet
Portal de Difusión de la Producción Científica

Journal
TOCs
The latest Journal Tables of Contents

biblat
Bibliografía Latinoamericana

CATÁLOGO DE BIBLIOTECAS INTERNACIONALES UNIVERSITARIAS

CLAREMONT
MCKENNA
COLLEGE

University
of Victoria

UNIVERSITY
OF THE WEST

UNIVERSITY OF
Nebraska
Omaha

AUT
UNIVERSITY

DEPAUL
UNIVERSITY
COLLEGE OF LAW

TEXAS A&M UNIVERSITY
SAN ANTONIO

University
of Regina

SIMPSON
UNIVERSITY



Southwestern
University

FRANKLIN
COLLEGE



REDES SOCIALES



Facebook: <https://www.facebook.com/SophiaUPS/>



Twitter: <https://twitter.com/RevistSophiaUPS>



Academia.edu: <https://independent.academia.edu/SophiaColeccióndeFilosofíadelaEducación>



ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Sophia_Ups



Google: <https://plus.google.com/u/0/105223710240103280296>



LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/revista-sophia-ups-150108132?trk=hp-identity-name>

Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral, N.º 28, enero-junio de 2020. Editora responsable: Floralba del Rocío Aguilar Gordón.

Domicilio de la publicación: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Casilla postal: 2074, Cuenca-Ecuador. Teléfono: (+5397) 2831745, Cuenca-Ecuador. Correo electrónico: revista-sophia@ups.edu.ec

© SOPHIA. Colección de Filosofía de la Educación.

Impreso en Ecuador

Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores. Se permite la reproducción de textos citando la fuente.

EDITORIA JEFA / EDITOR-IN-CHIEF

Post. Dra. Floralba del Rocío Aguilar Gordón
Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador

EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS

Dr. José Manuel Touriñán López
Universidad de Santiago de Compostela, Galicia/España

Dr. Lorenzo García Aretio
Profesor Emérito de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED),
Madrid/España

Dr. Haibo Zeng
Communication University of China, Beijing /China

COEDITORES INTERNACIONALES / INTERNATIONAL COEDITORS

Dr. William Darío Ávila Díaz, Fundación Observatorio Multidisciplinario para la Construcción del Conocimiento, Bogotá/Colombia

Dr. Javier Collado Ruano, Centre International de Recherches et études Transdisciplinaires, París/Francia

Dr. Carlos Jesús Delgado Díaz, Universidad de La Habana, La Habana/Cuba

Dra. Virginia Gonfiantini, Universidad Nacional de Rosario, Rosario/Argentina

Dra. Martha Esther Guerra, Universidad Popular del Cesar, Valledupar, Cesar/Colombia

Dr. José Luis Guzón Nestar, Centro Educativo Salesiano Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España

Dr. Mauro Mantovani, Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Roma/Italia

Dr. Julio Alberto Márquez Landa, Grupo Qualinet, Universidad Edgar Morín y Tecnológico de Monterrey, Monterrey/México

Dr. Dulio Oseda Gago, Universidad Nacional de Cañete, Lima/Perú

Dr. Rigoberto Pupo Pupo, Universidad José Martí de Latinoamérica, Monterrey/México; Multiversidad: Mundo Real Edgar Morin, Hermosillo/México y Universidad de La Habana, La Habana/Cuba

Dr. Héctor Marcelo Rodríguez Mancilla, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Río de Janeiro/Brasil

Dr. Jaime Yanes Guzmán, Academia de Estudios e Investigación Complexus Edgar Morin (AEICEM), Santiago/Chile

CONSEJO CIENTÍFICO / SCIENTIFIC COMMITTEE

Dr. Rómulo Ignacio Sanmartín García, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador

Dr. Giuseppe Abbá, Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Roma/Italia

Dr. Fernando Acevedo Calamet, Universidad de la República, Montevideo/Uruguay

Dr. Gustavo Altamirano Tamayo, Universidad Central del Ecuador, Quito/Ecuador

Dr. Jorge Antonio Balladares Burgos, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito/Ecuador

Dr. Esteban Bara Francisco, Universidad de Barcelona, Barcelona/España

Dr. Antonio Bernal Guerrero, Universidad de Sevilla, Sevilla/España

Dr. Luis Antonio Hermosa Andújar, Universidad de Sevilla, Sevilla/España

Dra. Aurora Bernal Martínez De Soria, Universidad de Navarra, Navarra/España

Dr. Mauricio Hardie Beuchot Puente, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México/México

Dra. Patricia Cecilia Bravo Mancera, Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba/Ecuador

Dr. Fabián Castiglione, Instituto Superior de Formación Docente Espíritu Santo, Quilmes/Argentina

Dra. Ana Castro Zubizarreta, Universidad de Cantabria, Cantabria/España

Dr. José Cavalcante Lacerda Junior, Universidad del Estado de Amazonas (UEA), Manaus/Brasil

Dr. Jesús Conill Sancho, Universidad de Valencia, Valencia/España

Dr. Carlos A. Cullen Soriano, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina

Dr. Raimundo De Teixeira Barradas, Universidad del Estado de Amazonas (UEA), Manaus/Brasil

Dr. Enrique Domingo Dussel Ambrosini, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México/México

Dr. Juan Escamez Sánchez, Universidad Católica de Valencia, Valencia/España

Dr. José Ramón Fabelo Corzo, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla/México

Dr. Ramón F. Ferreiro, Nova Southeastern University (NSU), Florida/Estados Unidos

Dra. Claudia Figueroa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja/Colombia

Dr. Juan Luis Fuentes, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España

Dra. María García Amilburu, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid/España

Dr. Fernando Gil Cantero, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España

Dr. José Enrique Gómez Álvarez, Universidad Panamericana y Asociación Filosófica, Ciudad de México/México

Dr. José Luis Gómez Martínez, Universidad de Georgia, Athens/Estados Unidos

Dr. Vicent Gozávez Pérez, Universidad de Valencia, Valencia/España

Dr. Pablo Manuel Guadarrama González, Universidad Central de las Villas, Santa Clara/Cuba

Dra. Lucila Gutiérrez Santana, Universidad de Colima, Colima/México

Dra. Ruth Heilbronn, Sociedad de Filosofía de la Educación de Gran Bretaña, Wycombe/ Gran Bretaña y UCL Institute of Education, London, London/United Kingdom

Dr. Pádraig Hogan, National University of Ireland, Maynooth/Irlanda

Dr. Kureethadam Joshtrom, Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Roma/Italia

Dr. Gonzalo Jover Olmeda, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España

Dr. Sebastián Kaufmann Salinas, Universidad Alberto Hurtado, Santiago/Chile

Dr. Jorge Luis León González, Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, Cienfuegos/Cuba

Dr. Walter Marcelo Madueña, Instituto Superior Don Bosco, Unidad orgánica de la Universidad Católica de Angola, Luanda/Angola/Costa Atlántica de África

Dr. Jair Miranda De Paiva, Universidad Federal de Espírito Santo (UFES) Centro Universitario Norte de Espírito Santo, San Mateo/Brasil

Dr. Agustín Domingo Moratalla, Universidad de Valencia, Valencia/España

Dr. Juan Antonio Nicolás Marín, Universidad de Granada, Granada/España

Dra. Nancy Ochoa Antich, Investigadora Independiente, Quito/Ecuador

Dr. Dieudonné Oteko Olabiyi Eniyankitan, Institut Supérieur de Philosophie et des sciences humaines Don Bosco. Instituto Superior de Filosofía y de Ciencias Humanas Don Bosco, Togo/ República Togolesa/África

Dra. Ruth Enriqueta Páez Granja, Universidad Central del Ecuador, Quito/Ecuador

Dra. Cruz Pérez Pérez, Universidad de Valencia, Valencia/España
 Dr. Luis Porta, Universidad Nacional de Mar de la Plata, Buenos Aires/Argentina
 Dr. Rafael Repiso Caballero, Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), Logroño/España
 Dr. Alberto Isaac Rincón, Observatorio Multidisciplinario para la construcción del Conocimiento- OBSKNOW, Bogotá/Colombia
 Dr. Luis Rosón Galache, Universidad Pontificia Salesiana de Roma, Roma/Italia
 Dr. Damian Salcedo Megales, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
 Dr. Pier Cesare Rivoltella, Universidad Católica de S. Cuore di Milano é CREMIT, Milán/Italia
 Dr. Miguel Ángel Santos Rego, Universidad de Santiago de Compostela, Compostela/España
 Dr. Santiago De Pablo Contreras, Universidad de País Vasco, Bilbao/España
 Dr. Ralph Weber, Universidad de Basilea, Basilea/Suiza
 Dr. Alejandro José De Oto, Consejo Internacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires/Argentina
 Dr. Babu Thaliath, Jawaharlal Nehru University, New Delhi/India
 Dr. José Tranier, Universidad Nacional de Rosario, Rosario/Argentina
 Dra. Teresa Yurén, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Morelos/México

CONSEJO INTERNACIONAL DE REVISORES / INTERNATIONAL REVIEWERS BOARD

Dr. (c) William Fredy Aguilar Rodríguez, Universidad Técnica de Ambato, Ambato/Ecuador
 Dr. Jorge Alarcón Leiva, Universidad de Talca, Maule/Chile
 Dr. Mauricio Albornoz Olivares, Universidad Católica del Maule, Maule/Chile
 Dr. Miguel Aldama Del Pino, Universidad de Matanzas, Matanzas/Cuba
 Dra. Harlene Anderson, International Summer Institute, Estados Houston/Unidos
 Dra. Ximena Del Consuelo Andrade Cáceres, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador
 Dr. José Antonio Antón Amiano, IES Jiménez de Quesada de Santa Fe, Granada/España
 Dr. Abel Aravena Zamora, Universidad de Barcelona, Barcelona/España
 Dr. Carlos Ángel Arboleda Mora, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín/Colombia.
 Dr. Carlos Arturo Arias Sanabria, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá/Colombia
 Dra. María Milagros Armas Arráez, CPEI Multilingüe Minicole, Arrecife/España
 Dra. María Elena Arriagada Arriagada, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Ñuñoa/Chile
 Mstr. Jorge Aros Vega, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso/Chile
 Dr. Alfonso Ávila Del Palacio, Universidad Autónoma de México, Ciudad de México/México
 Dr. Lorena Basualto Porra, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago/Chile
 Dra. Dulce María Bautista Luzardo, Universidad Central de Colombia, Bogotá/Colombia
 Dr. Cristian Eduardo Benavides, Universidad de Cuyo, Mendoza/Argentina
 Dr. Rodolfo Mauricio Bicocca, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza/Argentina
 Dr. Robert Fernando Bolaños Vivas, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador
 Dra. Alcira Beatriz Bonilla, Consejo Internacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires/Argentina
 Dr. Carmen Gloria Burgos Videla, Universidad Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México/México
 Dra. Martha Burguet Arfelis, Universidad de Barcelona, Barcelona/España
 Dra. Elizabeth Cabalé Miranda, Universidad de La Habana, La Habana/Cuba
 Dra. Isabel Cantón Mayó, Universidad de León, León/España

Dra. María José Caram, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba/España
 Dra. Elsa Beatriz Cárdenas Sempértégui, Universidad Técnica Particular de Loja, Loja/Ecuador
 Dr. Pablo Carranza, Universidad Nacional de Río Negro, Río Negro/Argentina
 Dr. Carlos Augusto Casanova Guerra, Centro de Estudios Tomistas, Universidad Santo Tomás, Santiago/Chile
 Dra. María Inés Castellaro, Centro de Estudios Filosóficos y Teológicos, Córdoba/Argentina
 Dr. Demian Casaubon, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
 Mstr. José Antonio Castorina, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
 Dr. Juan H. Cepeda, Universidad Santo Tomás, Bogotá/Colombia
 Dr. Vinicio Alexander Chávez Vaca, Universidad Internacional del Ecuador, Quito/Ecuador
 Dr. Mauricio Chaspal Escudero, Universidad de Santiago de Chile, Santiago/Chile
 Dr. Francisco Alonso Chica Cañas, Universidad Santo Tomás, Santiago/Chile
 Dr. Maximiliano Basilio Cladakis, Universidad de San Martín, Buenos Aires /Argentina
 Mstr. Francisco Cordero, Universidad Tecnológica de Chile, Santiago/Chile
 Dra. (c) Yoskira Naylett Cordero De Jiménez, Universidad Politécnica Estatal de Carchi/Ecuador
 Dr. Javier Corona Fernández, Universidad de Guanajuato, Guanajuato/México
 Dr. Antonio Correa Iglesias, Universidad de Miami, Miami/Estados Unidos
 Dr. Antonio Cremades Begines, Universidad de Sevilla, Sevilla/España.
 Dr. Miguel Francisco Crespo, Escuela Latinoamericana de Pensamiento y Diseños Sistémicos, Coahuila/México
 Dr. Richard De La Cuadra, Xavier Educational Academy, Houston/Estados Unidos
 Dra. Janice Defehr, The Taos Institute, Winnipeg/Canada
 Dr. Balaganapathi Devarakonda, Dravidian University, Kuppam/India
 Dr. Jorge Aurelio Díaz, Universidad Católica de Colombia, Bogotá/Colombia
 Dra. Andrea Alejandra Díaz, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
 Dr. Javier Echenique Sosa, Universidad Andrés Bello, Santiago/Chile
 Dr. Javier Echeverría, Universidad Politécnica de Madrid, Madrid/España
 Dr. Omar Escalona Vivas, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Barinas/Venezuela
 Dra. Chaxiraxi María Escuela Cruz, Universidad de La Laguna, Tenerife/España
 Dr. Luciano Espinoza Rubio, Universidad de Salamanca, Salamanca/España
 Dr. Javier Alejandro Espinoza San Juan, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción/Chile
 Post. Dr. Francisco Farnum Castro, Universidad de Panamá, Bella Vista/Panamá
 Dra. Inés Fernández Mouján, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
 Dr. Horacio Ferreyra, CONICET, Buenos Aires/Argentina
 Dr. Rodrigo Figueroa Weitzman, Universidad Andrés Bello, Santiago/Chile
 Dr. Ernesto Flores Sierra, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito/Ecuador
 Dr. Cristóbal Friz Echeverría, Universidad de Santiago de Chile, Santiago/Chile
 Dr. Roberto Agustín Follari, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza/Argentina
 Dr. Dante Augusto Galeffi, Universidad Federal de Bahía, Salvador/Brasil
 Dr. Wenceslao García Puchades, Universidad de Valencia, Valencia/España
 Dr. Jonathan García Campos, Universidad Juárez del Estado de Durango, Durango/México
 Dra. Teresa Gargiulo, Universidad de Congreso, Mendoza/Argentina
 Dra. Aleidá Carolina Gelpí Acosta, Universidad de Puerto Rico en Bayamón, Bayamón/Puerto Rico
 Dr. Fabián Giménez Gatto, Instituto de Profesores Artigas, Montevideo/Uruguay
 Dra. Laura Gioscia Villar, Universidad de la República, Montevideo/Uruguay

Dr. Facundo Giuliano, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
 Dr. Juan David Gómez Osorio, Universidad de Antioquia, Antioquia/Colombia
 Dr. José Domingo Gómez Rozas (Txomin), Universidad de País Vasco, Bilbao/España
 Dr. José Luis González Geraldo, Universidad de Castilla - La Mancha, Toledo/España
 Dra. Lucero González, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México/México
 Dr. Javier González Solas, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
 Dra. Yuliana Gómez Zapata, Tecnológico de Antioquia, Antioquia/Colombia
 Dra. María Cornelia Gottschalk Cristiane, Universidade de São Paulo, São Paulo/Brasil
 Dr. Javier García Calandín, Universidad de Valencia, Valencia/España
 Dra. Gabriela Grajales García, Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Chiapas/México
 Dr. Javier Guardado Mendoza, Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, Veracruz/México
 Dr. Samuel Guerra Bravo, Investigador independiente, Quito/Ecuador
 Dr. Jónas Gustafsson, Investigador Independiente, Dinamarca
 Dr. Ernesto Andrés Hermann Acosta, Universidad Tecnológica Equinoccial, Quito/Ecuador
 Mstr. Nadia Hernández Soto, Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano, Monterrey/México
 Dr. Francisco Javier Herrero Hernández, Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA), Salamanca/España
 Dr. Édison Francisco Higuera Aguirre, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito/Ecuador
 Dr. José Ramón Holguín Brito, Asociación de Rectores de Universidades del Caribe y América, ARCA, Santo Domingo/República Dominicana
 Dr. André Hubert Robinet, Universidad Católica del Norte-Antofagasta, Antofagasta/Chile
 Dr. Felipe Martín Huete, Universidad de Granada, Granada/España
 Dr. Damián Islas Mondragón, Universidad Juárez del Estado de Durango, Durango/México
 Mstr. Lilian Jaramillo Naranjo, Universidad Central del Ecuador, Quito/Ecuador
 Dr. John Christopher Kommalapudi, Ethiopian Civil Service University, Adís Adeba/Etiopía
 Dr. Guillermo Lariguet, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba/España
 Dr. Camilo Larrea Oña, Investigador Independiente, Quito/Ecuador.
 Dr. Xavier Laudo, Universitat Oberta de Catalunya, Catalunya/España
 Dr. Heber Leal Jara, Universidad de Concepción, Concepción/Chile
 Dra. Natalia Lerussi, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
 Dr. Orlando Lima, Universidad Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México/México
 Dr. Idalmis López Sanchez, Instituto Latinoamericano y Caribeño, La Habana/Cuba
 Mstr. Luis Rodolfo López Morocho, Ministerio de Educación, Quito/Ecuador
 Dr. (c) Cristian López, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
 Dr. Julio López Saco, Universidad Central de Venezuela, Caracas/Venezuela
 Dra. Inmaculada López Francés, Universidad de Valencia, Valencia/España
 Dr. Samuel López Olvera, Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México/México
 Dra. María Del Mar Lorenzo Moledo, Universidad de Santiago de Compostela, Coruña/España
 Dr. José Feliz Lozano Aguilar, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia/España
 Dra. María Luján Christiansen, Universidad de Guanajuato, Guanajuato/México
 Dra. Gloria Luque Moya, Centro María Zambrano Asociado a la UNED, Madrid/España.
 Dra. Delia Manzanero, Red Europea de Alumni, Madrid/España
 Dra. Josseilin Jasenka Marcano Ortega, Instituto Universitario de Tecnología de Puerto Cabe-
 llo, Carabobo/Venezuela
 Dra. Inés Márquez, Universidad Federal de Bahía, Salvador/Brasil
 Dr. Xicoténcatl Martínez Ruiz, Revista Innovación Educativa, Ciudad de México/México

Dr. Jethro Masís, Universidad de Costa Rica, San Pedro/Costa Rica
Dra. Claudia María Maya Franco, Universidad de Medellín, Medellín/Colombia
Dr. Eloy Maya Pérez, Universidad de Guanajuato, Campus Celaya-Salvatierra, Guanajuato/México
Dr. Itzel Mayans, Universidad Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México/México
Dr. Aquiles José Medina Marín, Universidad Bolivariana de Venezuela, Caracas/Venezuela
Dr. Aquiles Meduba, Universidad Bolivariana de Venezuela, Caracas/Venezuela
Dr. Oscar Mejía Quintana, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colombia
Dra. Juliana Merçon, Universidad Veracruzana, Veracruz/México
Dra. Paula Cristina Mira Bohórquez, Universidad de Antioquia, Antioquia/Colombia
Dr. Jesús Molina, Universidad de Murcia, Murcia/España
Dr. Mauricio Molina Gallardo, Universidad de Costa Rica, San Pedro/ Costa Rica
Dr. Eduardo Gabriel Molino, Instituto Alicia M. de Justo, Buenos Aires/Argentina
Dr. Agostino Molteni, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción/Chile.
Dra. Laura Elizabeth Montenegro, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador
Dr. Juan Diego Moya, Universidad de Costa Rica, San Pedro/ Costa Rica
Dr. Enrique V. Muñoz Pérez, Universidad Católica de Maule, Maule/Chile
Dr. Rafael Niño De Zepeda G., Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago/Chile
Dr. Matías Oroño, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires/Argentina
Dra. Andrea Paula Orozco, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá/Colombia
Dr. Delfín Ortega Sánchez, Universidad de Burgos, Burgos/España
Dra. Dorys Noemi Ortiz Granja, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito/Ecuador
Dr. José Manuel Osorio, Universidad San Ignacio de Loyola, La Molina/Perú
Dra. Yanet Padilla Cuellar, Universidad Central “Marta Abreu”, Santa Clara/Cuba
Dr. Daniel Vicente Pallares Domínguez, Universitat Jaume I, Castelló/España
Dra. Diana Melisa Paredes Oviedo, Universidad de Antioquia, Antioquia/Colombia
Dr. Álvaro Julio Peláez Cedrés, Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México/México
Dr. Luigi Pellegrino, Diócesis de Zacapa, Guatemala.
Dr. Sergio Pérez Cortés, Universidad Autónoma de México, Iztapalapa/México.
Dra. Andrea Verónica Pérez, Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes/Argentina
Dr. Alipio Omar Pérez Jacinto, Universidad de Ciencias Pedagógicas Rubén Martínez Villena de La Habana, La Habana/Cuba
Dr. Antonio Pérez, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela, Caracas/Venezuela
Dra. Isis Angélica Pernas Álvarez, Universidad de Cuenca, Cuenca/Ecuador
Dra. Michael A. Peters, University of Waikato, Hamilton/Nueva Zelanda
Dr. Edgar Osvaldo Pineda, Universidad Santo Tomas de Villavicencio, Villavicencio/Colombia
Dr. Iván Alfonso Pinedo Cantillo, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colombia
Dr. Edward Andrés Posada Gómez, Pontificia Universidad Bolivariana, Antioquia/Colombia
Dra. Miriam Prieto, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid/España
Dr. Xavier Puig Peñalosa, Universidad del País Vasco, Bilbao/España
Dr. Luis Guillermo Quijano Restrepo, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira/Colombia
Dr. Pablo Hernando José Quintanilla Pérez, Universidad Católica del Perú, San Miguel/Perú
Dr. Ciro Diego Radicelli García, Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba/Ecuador
Dr. Vicente Raga Rosaleny, Universidad de Antioquia, Antioquia/Colombia
Mstr. Sandra Ligia Ramírez Orozco, Universidad Católica de Colombia, Bogotá/Colombia
Dr. José Antonio Ramírez Díaz, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Guadalajara/México
Dra. Eva Reyes Gacitúa, Universidad Católica del Norte, Antofagasta/Chile

Dr. Javier Gustavo Río, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires/Argentina
 Dra. Ruth Selene Ríos Estrada, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Xochimilco/México
 Dra. Susie Riva Mossman, Creighton University, Omaha/United States
 Dr. José Alberto Rivera Piragaula, Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, Tarragona/España
 Dra. Angélica María Rodríguez Ortiz, Universidad Autónoma de Manizales, Manizales/Colombia
 Dr. Mariano Luis Rodríguez González, Universidad Complutense de Madrid, Madrid/España
 Dr. Francisco Rodríguez Lestegas, Universidad de Santiago de Compostela, Coruña/España
 Dr. Pedro Rodríguez Rojas, Universidad Simón Rodríguez, Caracas/Venezuela
 Dra. Laura Graciela Rodríguez, Universidad Nacional de La Plata, La Plata/Argentina
 Dr. Miguel Giovanni Romero Flores, Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN), Quito/Ecuador
 Dr. Javier Romero, Universidad de Salamanca, Salamanca/España
 Dra. Clara Romero Pérez, Universidad de Huelva, Huelva/España
 Dr. Julio Ernesto Rubio Barrios, Tecnológico de Monterrey, Monterrey/México
 Dra. María José Rubio, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ibarra/Ecuador.
 Dr. Adelmo Sabogal Padilla, Academir Charter School Miami, Miami/Estados Unidos
 Dr. Carlos Skliar, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires/Argentina
 Dr. Carlos Sanhueza, Universidad de Chile, Santiago/Chile
 Dr. Freddy Orlando Santamaría Velasco, Pontificia Universidad Bolivariana, Medellín/Colombia
 Dr. Jacir Sansón Junior, Universidad Espírito Santo, San Mateo/Brasil
 Dra. Nancy Santana, Revista Ágora-Trujillo, Trujillo/Venezuela
 Mstr. Dalia Santa Cruz Vera, Universidad Católica de Colombia, Bogotá/Colombia
 Dr. Ricardo Florentino Salas Astraín, Universidad Católica de Temuco, Temuco/Chile
 Dr. Ángel Alonso Salas, Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
 Dr. Raúl Francisco Sebastián Solanes, Universidad de Valencia, Valencia/España
 Dr. Vicente Serrano Marín, Universidad Autónoma de Chile, Providencia/Chile
 Dra. Natalia Sgreccia, Universidad Nacional de Rosario, Rosario/Argentina
 Dr. José Emilio Silvaje Aparisi, Universidad de Valencia, Valencia/España
 Mstr. Verónica Patricia Simbaña Gallardo, Universidad Central del Ecuador, Quito/Ecuador
 Mstr. Sandra Siqueira, Facultad Salesiana Don Bosco Manaus –Amazonas-, Manaus/Brasil
 Dr. Orlando Solano Pinzón, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá/Colombia
 Dr. David Alfonso Solís Nova, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción/Chile
 Dra. Carol Del Carmen Terán González, Universidad de Los Andes, Mérida/Venezuela
 Dr. Iván Gregorio Torres Pacheco, Universidad de Carabobo, Carabobo/Venezuela
 Dr. Jesús Turiso Sebastián, Universidad Veracruzana, Veracruz/México
 Mstr. Manuel Antonio Unigarro Gutiérrez, Universidad Cooperativa de Colombia, Medellín/Colombia
 Dr. Mariano Ernesto Ure, Universidad Católica Argentina, Buenos Aires/Argentina
 Dra. Mónica Elizabeth Valencia, Universidad de Carabobo, Carabobo/Venezuela
 Dr. Iván Daniel Valenzuela Macareno, Universidad Libre, Bogotá/Colombia
 Dr. Carlos Eduardo Valenzuela, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá/Colombia
 Dr. Jesús Valverde Berrocoso, Universidad de Extremadura, Badajoz/España
 Dr. Sergio Octavio Valle Mijangos, Universidad Tecnológica de Tabasco, Tabasco/México.
 Mstr. Mirta Ala Vargas Pérez, Universidad del Valle de Puebla, Puebla/México.
 Mstr. Anabella Beatriz Vázquez Morales, Universidad de la República, Montevideo/Uruguay

Dra. Victoria Vásquez Verdera, Universidad de Valencia, Valencia/España
Dra. Marcela Venebra Muñoz, Universidad Autónoma del Estado de Toluca/México
Dra. Jessica Lourdes Villamar Muñoz, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador
Dr. Marcelo Villamarín Carrascal, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Quito/Ecuador
Dra. Carmen Vállora Sánchez, Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, Madrid/España
Dr. Juan Pablo Viola, Universidad de Piura, Piura/Perú
Dr. Frank Bolívar Viteri Bazante, Universidad Politécnica Salesiana, Quito/Ecuador
Mstr. Eduard Mauricio Wong Jaramillo, Universidad La Gran Colombia Seccional Armenia, Quindío/Colombia
Dr. Jaime Yáñez Canal, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colombia
Dr. José María Zamora Calvo, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid/España

CONSEJO TÉCNICO / THE BOARD OF MANAGEMENT

Coordinación Abya-Yala: Hernán Hermosa Mantilla

Corrección y estilo: Paulina Torres Proaño

Diagramación: Martha Vinuesa Manosalvas

Diseño de portada: Marco Vinicio Gutiérrez Campos

Soporte OJS: Angel Luis Torres Toukoumidis; Carmen Soledad Aguilar Loja;
Christian Gabriel Arpi Fernández y Wilson Verdugo

Gestión técnica y divulgación: Jefferson Alexander Moreno Guaicha

CONSEJO DE PUBLICACIONES / PUBLISHING BOARD

Javier Herrán Gómez, sdb
PRESIDENTE

Juan Pablo Salgado
Juan Bottasso Boetti, sdb (+)

José Juncosa Blasco
Floralba Aguilar Gordón

René Unda Lara
Jaime Padilla Verdugo
Sheila Serrano Vincenti

Fabrizio Freire Morán
John Calle Sigüencia

Betty Rodas Soto
Mónica Ruiz Vásquez

Luis Álvarez Rodas
EDITOR GENERAL

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA DEL ECUADOR

Javier Herrán Gómez, sdb

Rector

© Universidad Politécnica Salesiana

Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Casilla postal 2074

Cuenca, Ecuador.

Teléfono: (+593 7) 2 050 000

Fax: (+593 7) 4 088 958

E-mail: srector@ups.edu.ec

CANJE

Se acepta canje con otras publicaciones periódicas.

Dirigirse a:

Secretaría Técnica de Comunicación y Cultura

Universidad Politécnica Salesiana

Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Casilla postal 2074

Cuenca, Ecuador.

PBX: (+593 7) 2 050 000 - Ext. 1182

Fax: (+593 7) 4 088 958

Correo electrónico: rpublicas@ups.edu.ec

www.ups.edu.ec

Cuenca - Ecuador

Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, publicación semestral,
N.º 28, enero-junio de 2020.

Editora Jefa:

Post. Dra. Floralba del Rocío Aguilar Gordón

Diseño: Editorial Universitaria Abya-Yala.

Av. 12 de Octubre N22-22 y Wilson UPS-Bloque A.

Telf.: (+593 2) 2 506 247, Quito-Ecuador.

Correo electrónico: editorial@abyayala.org

Impresión: Centro Gráfico Salesiano (Antonio Vega Muñoz 10-68 y General Torres).

Telf.: (+593 7) 2 831 745, Cuenca-Ecuador.

Correo electrónico: centrograficosalesiano@lins.com.ec

CÓDIGO ÉTICO

«Sophia» como publicación que busca la máxima excelencia internacional, se inspira en el código ético del Comité de Ética de Publicaciones (COPE), dirigido tanto a editores como a revisores y autores.

Compromisos de los autores

- **Originalidad y fidelidad de los datos:** Los autores de originales enviados a «Sophia» atestiguan que el trabajo es original e inédito, que no contiene partes de otros autores o de otros fragmentos de trabajos ya publicados por los autores. Además confirman la veracidad de los datos, esto es, que no se han alterado los datos empíricos para verificar hipótesis.
- **Publicaciones múltiples y/o repetitivas:** El autor no debe publicar artículos en los que se repitan los mismos resultados en más de una revista científica o cualquier otra publicación de carácter o no académica. La propuesta simultánea de la misma contribución a múltiples revistas científicas es considerada una práctica éticamente incorrecta y reprochable.
- **Atribuciones, citas y referencias:** El autor debe suministrar siempre la correcta indicación de las fuentes y los aportes mencionados en el artículo.
- **Autoría:** Los autores garantizan la inclusión de aquellas personas que han hecho una contribución científica e intelectual significativa en la conceptualización y la planificación del trabajo como en la interpretación de los resultados y en la redacción del mismo. Al mismo tiempo se ha jerarquizado el orden de aparición de los autores conforme a su nivel de responsabilidad e implicación.
- **Acceso y retención:** Si los miembros del Consejo Editorial lo consideran apropiado, los autores de los artículos deben poner a disposición también las fuentes o los datos en que se basa la investigación, que puede conservarse durante un período razonable de tiempo después de la publicación y posiblemente hacerse accesible.



- **Conflicto de intereses y divulgación:** Todos los autores están obligados a declarar explícitamente que no hay conflictos de intereses que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas. Los autores también deben indicar cualquier financiación de agencias y/o de proyectos de los que surge el artículo de la investigación.
- **Errores en los artículos publicados:** Cuando un autor identifica en su artículo un importante error o una inexactitud, deberá inmediatamente informar a los editores de la revista y proporcionarles toda la información necesaria para listar las correcciones pertinentes en la parte inferior del mismo artículo (siempre en nota al margen, para no alterar la publicación).
- **Responsabilidad:** La responsabilidad del contenido de los artículos publicados en «Sophia» son exclusivas de los autores. Los autores se comprometen también a que se ha realizado una revisión de la literatura científica más actual y relevante del tema analizado, teniendo presente de forma plural las diferentes corrientes del conocimiento.

Compromisos de los revisores

- **Contribución a la decisión editorial:** La revisión por pares es un procedimiento que ayuda a los editores para tomar decisiones sobre los artículos propuestos y también permite al autor mejorar la calidad de los artículos enviados para su publicación. Los revisores asumen el compromiso de realizar una revisión crítica, honesta, constructiva y sin sesgo, tanto de la calidad científica como de la calidad literaria del escrito en el campo de sus conocimientos y habilidades.
- **Respeto de los tiempos de revisión:** El revisor que no se sienta competente en la temática a revisar o que no pueda terminar la evaluación en el tiempo programado, deberá notificar de inmediato a los editores. Los revisores se comprometen a evaluar los trabajos en el menor tiempo posible para respetar los plazos de entrega, dado que en «Sophia» los límites de custodia de los manuscritos en espera son limitados e inflexibles por respeto a los autores y sus trabajos.
- **Confidencialidad:** Cada manuscrito asignado debe ser considerado como confidencial. Por lo tanto, estos textos no se de-

ben discutir con otras personas sin el consentimiento expreso de los editores.

- **Objetividad:** La revisión por pares debe realizarse de manera objetiva. Los revisores están obligados a dar razones suficientes para cada una de sus valoraciones, utilizando siempre la plantilla de revisión. Los revisores entregarán un informe crítico completo con referencias adecuadas según protocolo de revisiones de «Sophia» y las normativas públicas para los revisores; especialmente si se propone que el trabajo sea rechazado. Están obligados a advertir a los editores si partes sustanciales del trabajo ya han sido publicadas o están bajo revisión para otra publicación.
- **Visualización de texto:** Los revisores se comprometen a indicar con precisión las referencias bibliográficas de obras fundamentales posiblemente olvidadas por el autor. El revisor también debe informar a los editores de cualquier similitud o solapamientos del manuscrito con otros trabajos publicados.
- **Anonimidad:** Para garantizar que el proceso de revisión sea lo más objetivo, imparcial y transparente posible, la identidad de los autores se suprimen antes de ser enviados los trabajos a revisión por pares. Si se da el caso de que por alguna causal se ha visto comprometida la identidad de los autores, sus filiaciones institucionales o algún otro dato que ponga en riesgo la anonimidad del documento, el revisor debe notificar de inmediato a los editores.



Compromiso de los editores

- **Decisión de publicación:** Los editores garantizarán la selección de los revisores más cualificados y especialistas científicamente para emitir una apreciación crítica y experta del trabajo, con los menores sesgos posibles. «Sophia» opta por seleccionar entre 2 y 3 revisores por cada trabajo de forma que se garantice una mayor objetividad en el proceso de revisión.
- **Honestidad:** Los editores evalúan los artículos enviados para su publicación sobre la base del mérito científico de los contenidos, sin discriminación de raza, género, orientación sexual, religión, origen étnico, nacionalidad, opinión política de los autores.
- **Confidencialidad:** Los editores y los miembros del grupo de trabajo se comprometen a no divulgar información relativa a

los artículos enviados a la publicación a otras personas que no sean autores, revisores y editores. Los editores y el Comité Editorial se comprometen a la confidencialidad de los manuscritos, sus autores y revisores, de forma que el anonimato preserve la integridad intelectual de todo el proceso.

- **Conflicto de intereses y divulgación:** Los editores se comprometen a no utilizar en sus investigaciones contenidos de los artículos enviados para su publicación sin el consentimiento por escrito del autor.
- **Respeto de los tiempos:** Los editores son responsables máximos del cumplimiento de los límites de tiempo para las revisiones y la publicación de los trabajos aceptados, para asegurar una rápida difusión de sus resultados. Se comprometen fehacientemente a cumplir los tiempos publicados (máximo de 60 días en la estimación/desestimación desde la recepción del manuscrito en la Plataforma de Revisión) y máximo 150 días desde el inicio del proceso de revisión científica por expertos).



«Sophia» se adhiere a las normas de código de conductas
del **Commitee on Publication Ethics (COPE)**:
<http://publicationethics.org/resources/code-conduct>

CODE OF CONDUCT

«Sophia» as a publication that seeks the highest international excellence, is inspired by the ethical code of the Committee on Publications Ethics (COPE), aimed at publishers, reviewers and authors.

Authors' commitments

- **Originality and fidelity of the data:** The authors of originals sent to «SOPHIA» attest that the work is original and unpublished, which does not contain parts of other authors or other fragments of works already published by the authors. In addition they confirm the veracity of the data, that is, that the empirical data have not been altered to verify hypotheses.
- **Multiple and/or repetitive publications:** The author should not publish articles in which the same results are repeated in more than one scientific journal or any other non-academic publication. The simultaneous proposal of the same contribution to multiple scientific journals is considered an ethically incorrect and reprehensible practice.
- **Attributions, quotations and references:** The author must always provide the correct indication of the sources and contributions mentioned in the article.
- **Authorship:** The authors guarantee the inclusion of those people who have made a significant scientific and intellectual contribution in the conceptualization and planning of the work as in the interpretation of the results and in the writing of it. At the same time the order of appearance of the authors has been ranked according to their level of responsibility and involvement.
- **Access and retention:** If the members of the Editorial Board consider it appropriate, the authors of the articles should also make available the sources or data on which the research is based, which can be kept for a reasonable period of time after publication and possibly becoming accessible.
- **Conflict of Interest and Disclosure:** All authors are required to state explicitly that there are no conflicts of interest that may have influenced the results obtained or the proposed interpretation.



tations. Authors should also indicate any funding from agencies and/or projects from which the research article arises.

- **Errors in published articles:** When an author identifies an important error or inaccuracy in his/her article, he/she should immediately inform the editors of the journal and provide them with all the information necessary to list the relevant corrections at the bottom of the article (always in a Note to the margin, not to alter the publication).
- **Responsibility:** The responsibility of the content of the articles published in «SOPHIA» is exclusive of the authors. The authors also commit themselves to a review of the most current and relevant scientific literature on the analyzed subject, taking into accounts in a plural form the different streams of knowledge.



Commitments of reviewers

- **Contribution to editorial decision:** Peer review is a procedure that helps publishers make decisions about proposed articles and also allows the author to improve the quality of articles submitted for publication. The reviewers undertake a critical, honest, constructive and unbiased review of both the scientific quality and the literary quality of writing in the field of their knowledge and skills.
- **Respect of review times:** The reviewer who does not feel competent in the subject to review or who cannot finish the evaluation in the scheduled time must notify the publishers immediately. The reviewers commit to evaluate the manuscripts in the shortest possible time in order to comply with the deadlines, since in «Sophia» the limits of custody of the waiting manuscripts are limited and inflexible due to respect of the authors and their work.
- **Confidentiality:** Each assigned manuscript must be considered confidential. Therefore, these texts should not be discussed with other people without the express consent of the publishers.
- **Objectivity:** Peer review should be done objectively. Reviewers are required to give sufficient reasons for each of their assessments, always using the review template. The reviewers will submit a complete critical report with appropriate references according to the «Sophia» revision protocol and the public gui-

delines for the reviewers; especially if it is proposed that the work be rejected. They are required to advise editors if substantial portions of the work have already been published or are under review for another publication.

- **Text visualization:** The reviewers commit to indicate precisely the bibliographic references of fundamental works possibly forgotten by the author. The reviewer should also inform editors of any similarity or overlap of the manuscript with other published works.
- **Anonymity:** To ensure that the review process is as objective, unbiased and as transparent as possible, the identity of the authors is deleted before the papers are submitted for peer review. If, for any reason, the identity of the authors, their institutional affiliations or any other information that jeopardizes the anonymity of the document has been compromised, the reviewer must notify the publishers immediately.



Commitment of publishers

- **Decision of publication:** The editors will guarantee the selection of the most scientifically qualified reviewers and specialists to express a critical and expert appreciation of the work, with the least possible biases. «Sophia» chooses between 2 and 3 reviewers for each work so as to ensure greater objectivity in the review process.
- **Honesty:** Publishers evaluate articles submitted for publication on the basis of scientific merit of the contents, without discrimination of race, gender, sexual orientation, religion, ethnic origin, nationality, and political opinion of the authors.
- **Confidentiality:** Publishers and members of the working group agree not to disclose information relating to submitted articles for publication to persons other than authors, reviewers and publishers. The editors and the Editorial Committee commit themselves to the confidentiality of the manuscripts, their authors and reviewers, so that anonymity preserves the intellectual integrity of the whole process.
- **Conflict of interests and disclosure:** publishers commit not to use in their own research content of articles submitted for publication without the written consent of the author.

- **Respect of the review times:** Publishers are responsible for compliance with the time limits for revisions and publication of accepted manuscripts, to ensure a rapid dissemination of their results. They commit themselves to complying with published times (maximum of 60 days in the estimation/rejection from receipt of the manuscript in the Review Platform) and a maximum of 150 days from the beginning of the scientific review process by experts).

**«Sophia» adheres to the Code of Conduct
Committee on Publication Ethics (COPE):
<http://publicationethics.org/resources/code-conduct>**



POLÍTICA SOCIAL ABIERTA

«Sophia» es una revista de acceso abierto enteramente gratuita para lectores y autores que favorece la reutilización y el auto-archivado de sus artículos en bases de datos, repositorios, directorios y sistemas de información internacionales. En este sentido, «Sophia» cuenta con una Licencia Creative Commons 3.0 de Reconocimiento No-Comercial y se encuentra incluida en el directorio de Acceso Abierto DOAJ. La revista solo conserva los derechos de publicación de las obras, tanto de la versión impresa como las digitales.



25



1. Derechos de autor

Las obras que se publican en la Revista «Sophia» están sujetas a los siguientes términos:

- 1.1. La Universidad Politécnica Salesiana (RUC: 0190151530001) conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Sin Obra Derivada 3.0 Ecuador, por lo cual se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que:
 - 1.1.a. Se cite la autoría y fuente original de su publicación (revista, editorial, URL y DOI de la obra).
 - 1.1.b. No se usen para fines comerciales u onerosos.
 - 1.1.c. Se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.
- 1.2. La publicación otorgará a cada artículo un Digital Object Identifier (DOI). Ejemplo: Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las Técnicas de Gestión en la mejora de las decisiones administrativas. Sophia, 6(12), 199-213. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

2. Política de Acceso Abierto

2.1. «Sophia» es una revista de Acceso Abierto, disponible en acceso libre (open Access) sin restricciones temporales, y se encuentra incluida

Sophia 28: 2020.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 25-28.

en el Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals-DOAJ).

2.2. Condiciones de auto-archivo: Se permite a los autores la reutilización de los trabajos publicados, es decir, se puede archivar el post-print (o la versión final posterior a la revisión por pares o la versión PDF del editor), con fines no comerciales, incluyendo su depósito en repositorios institucionales, temáticos o páginas web personales. Color Sherpa/Romeo: Azul.

3. Derecho de los lectores

3.1. Los lectores tienen el derecho de leer todos nuestros artículos de forma gratuita inmediatamente posterior a su publicación. Esta publicación no efectúa cargo económico alguno para la publicación ni para el acceso a su material.



4. Publicación automática

«Sophia» hace que sus artículos estén disponibles en repositorios confiables de terceros (p.ej. Redalyc, Latindex, repositorios institucionales...) inmediatamente después de su publicación.

5. Archivado

Esta revista utiliza diferentes repositorios nacionales como internacionales donde se aloja la publicación, tales como Redalyc, Latindex, Dialnet, REDIB... El repositorio Portico y el Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) archivan digitalmente y garantizan a su vez la indización.

6. Legibilidad en las máquinas e interoperabilidad

El texto completo, los metadatos y las citas de los artículos se pueden rastrear y acceder con permiso. Nuestra política social abierta permite además la legibilidad de los archivos y sus metadatos, propiciando la interoperabilidad bajo el protocolo OAI-PMH de open data y código abierto. Los archivos, tanto de las publicaciones completas, como su segmentación por artículos, se encuentran disponibles en abierto en formatos HTML, XML, pero también en PDF, E-Pub e ISSUU, lo que facilita la lectura de los mismos en cualquier dispositivo y plataforma informática

OPEN SOCIAL POLICY

«Sophia» Is an open access journal entirely free for readers and authors that encourage the re-use and self-archiving of articles in databases, repositories, directories and international information systems. In this sense, «Sophia» has a Creative Commons 3.0 License of Non-Commercial Recognition and is included in the directory of Open Access DOAJ. The magazine only retains the rights to publish the works, both in print and digital formats.



1. Copyright

The work published in the «Sophia» Journal are subject to the following terms:

- 1.1. The Universidad Politécnica Salesiana (RUC: 0190151530001) Preserves the copyrights of the published works, and favors and allows their re-use under the Creative Commons Attribution-Non-commercial-No Derivative Works 3.0 Ecuador license, for which they may be copied, used, distributed, transmitted And publicly display, provided that:
 - 1.1.a. The authorship and original source of their publication is cited (magazine, editorial, URL and DOI of the work).
 - 1.1.b. Do not use for commercial or onerous purposes.
 - 1.1.c. The existence and specifications of this license are mentioned.
- 1.2. The publication will grant each item a Digital Object Identifier (DOI). Example:

2. Open Access policy

2.1. «Sophia» Is an open access journal, available in open access with no time restrictions, and is included in the Directory of Open Access Journals (DOAJ).

2.2. Self-archiving conditions: Authors are allowed to re-use published works, that is, post-print (or the final post-peer review or PDF version of the publisher) may be archived for non-commercial purposes, including their deposit in institutional repositories, thematic or personal web pages. Color Sherpa/Romeo: Blue.

3. Right of readers

3.1. Readers have the right to read all of our articles for free immediately after publication. This publication does not have any economic charge for the publication or for access to the material.



4. Automatic publishing

«Sophia» Makes its articles available in trusted third-party repositories (i.e. Redalyc, Latindex, institutional repositories...) immediately after publication.

5. Archiving

This journal uses different national and international repositories such as Redalyc, Latindex, Dialnet, REDIB... The Portico repository and the Institutional Repository of the SUNiversidad Politécnica Salesiana (Ecuador) are digitally archived and indexed.

6. Machine readability and interoperability

Full text, metadata, and citations of articles can be traced and accessed with permission. Our open social policy also allows the readability of the files and their metadata, facilitating interoperability under the OAI-PMH protocol of open data and open source. Files from both full-length publications and their article segmentation are available in open HTML, XML, but also PDF, E-Pub and ISSUU formats, making it easy to read on any device and computing platform.



FILOSOFÍA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN

EN LA EDUCACIÓN

PHILOSOPHY, TECHNOLOGY

AND INNOVATION IN EDUCATION

SUMARIO

Editorial 33-40

ARTÍCULOS/ARTICLES

ARTÍCULOS RELACIONADOS CON EL TEMA CENTRAL

Articles related to the central theme

LA NECESIDAD DE LA TÉCNICA DESDE LA METAFÍSICA Y LA ÉTICA

Need of the Technique from Metaphysics and Ethics

Juan Camilo Hernández Rodríguez y Jhonatan Pérez Bedoya 43-65

31



HOMO SLOTERDIJK: FILOSOFÍA DE LA TECNOLOGÍA EN LA POSMODERNIDAD

Homo Sloterdijk: Philosophy of technology in Postmodernity

Leopoldo Edgardo Tillería Aqueveque 67-92

TECNOCIENCIA Y CONSILIENCIA COMO UNA AGENDA PARA LA FILOSOFÍA DE LA TÉCNICA

Techno-science and consilience as an agenda for the philosophy of technology

José Luis Guzón Nestar 93-115

CIBERNÉTICA EDUCATIVA, ACTORES Y CONTEXTOS EN LOS SISTEMAS

DE EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

Educational cybernetics, actors and contexts

in distance higher education systems

Angélica María Rodríguez Ortiz y Eduardo Isaac Chávez Cibrián .. 117-137

EL MOBILE LEARNING MEDIADO CON METODOLOGÍA

PACIE PARA SABERES CONSTRUCTIVISTAS

Mobile-Learning mediated with PACIE methodology

for constructivist knowledge

Juan Carlos Cobos Velasco, Verónica Patricia Simbaña Gallardo

y *Lilian Mercedes Jaramillo Naranjo* 139-162

MISCELÁNEOS/ MISCELLANEOUS

IMAGINARIOS SOCIALES SOBRE USO DE TECNOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

EN JÓVENES UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DEL CINE DE FICCIÓN

COMO RECURSO DIDÁCTICO

Social imaginaries about the use of technology and interpersonal

relationships in university students through fiction films as a didactic resource

Julio Cuevas Romo 165-183

Sophia 28: 2020.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626.

MÁS ALLÁ DE LA <i>TABLET</i> , ¿UNA ZONA INTERMEDIA DE APRENDIZAJE? Beyond the tablet, ¿an intermediate zone of learning? <i>María Isabel Miranda Orrego y Isaac David Grijalva Alvear</i>	185-206
POTENCIAL DE INNOVACIÓN Y GESTIÓN INSTITUCIONAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAÑETE-PERÚ Potential for innovation and institutional management at the National University of Cañete-Peru <i>Dulio Oseda Gago, Ruth Katherine Mendivel Geronimo y Amanda Durán Carhuamaca</i>	207-235
EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA HUMANISTA Transformational leadership from the perspective of humanist pedagogy <i>Oscar Alfredo Rojas Carrasco, Amely Dolibeth Vivas Escalante, Katihuska Tahiri Mota Suárez y Jennifer Zurina Quiñonez Fuentes</i> . .	237-262
CRISIS DE LA REPRESENTACIÓN ESTÉTICA ECUATORIANA DESDE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX HASTA COMIENZOS DEL XXI The Ecuadorian crisis of aesthetic representation from the second half of the 20th century to the beginning of the 21st century <i>Pablo Eugenio Cabrera Zambrano</i>	263-287
NORMAS EDITORIALES / EDITORIAL GUIDELINES	289-335
CONVOCATORIAS 2020 - 2025 / ANNOUNCEMENTS 2020 - 2025	337-346

EDITORIAL

La revista *Sophia* se complace en presentar la publicación número 28 de su colección, en esta ocasión el núcleo de reflexión versa sobre: *filosofía, tecnología e innovación en la educación*.

Los cambios propios de la era digital, así como los procesos de innovación y los avances tecnocientíficos han ido configurado nuevas formas de ser, de pensar, de estar y de relacionarse con el mundo (Aguilar, 2011), por lo que hoy, más que nunca, es menester la reflexión sobre los fundamentos filosóficos de la tecnología y las implicaciones que pueda tener en los diversos ámbitos del actuar humano, en especial en el ámbito formativo. Es así que el tema del presente monográfico resulta de esencial interés en la construcción de una educación coherente, situada y propositiva, que impulse la actualización e innovación pedagógica y que responda a los desafíos de la realidad tecnológica y educativa actual.

En este sentido, se plantean algunas interrogantes que direccionan las investigaciones del presente número, entre ellos sobresalen: ¿Cuáles han sido las consecuencias educativas de las implementaciones tecnológicas en el aula de clase?, ¿hacia qué tipo de educación nos puede llevar el progreso tecnológico sin límites?, ¿cuál es el nuevo rol del profesional de la educación en la época de la innovación y los cambios tecnológicos acelerados?, ¿cuáles son los fundamentos filosóficos de la tecnología?, ¿cómo sustentar los procesos educativos en la conectividad y el pensamiento computacional sin restringir el desarrollo del pensamiento crítico y creativo del ser humano?, ¿puede la tecnología garantizar la excelencia educativa?, ¿cuáles son los aportes de la tecnología para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿cómo influyen los dispositivos tecnológicos en el desempeño académico y el desarrollo intelectual del estudiante?, ¿cuáles son los problemas y límites de la tecnología en la educación?, entre otras.

Actualmente se ha convertido en condición necesaria vincular a la definición de ‘tecnología’ elementos relacionados con el internet y lo digital, sin embargo, la *tekhné* ha acompañado al hombre desde sus primeras herramientas usadas para la casa con las cuales comenzó a manipular la naturaleza de acuerdo a sus necesidades y posibilidades. No obstante, al escudriñar sobre su raíz etimológica se obtiene que la procedencia de la palabra ‘tecnología’ es de origen griego y que remite a los términos: *τέχνη* (*tekhné*) = ‘técnica’ o ‘arte’ y *λόγος* (*logos*) = ‘estudio’ o ‘tratado’; ambos



términos polisémicos, que pueden ser interpretados de diferentes formas, pero que en este caso especial designan al ‘estudio de la técnica’.

Ahora bien, los griegos concebían que había un extenso camino entre la técnica y la tecnología, pues la primera se limitaba al trabajo manual y el conocimiento práctico, mientras que la segunda incluía conocimiento científico y teórico a la técnica. Tal como afirma Mario Bunge (1984), “la técnica pre-científica era primordialmente una colección de recetas pragmáticas no entendidas, muchas de las cuales desempeñaban la función de ritos mágicos; [mientras tanto, la tecnología moderna es] en medida creciente —aunque no exclusivamente—, ciencia aplicada” (p. 22), de allí se comprende que ya en los siglos XVII y XVIII se vuelve insostenible hablar de tecnología sin el binomio tecno-científico y sin la convergencia entre ‘teoría’ y ‘praxis’. Por tanto, tecnología y ciencia constituyen:

Un ciclo de sistemas interactuantes que se alimentan el uno al otro. El científico torna inteligible lo que hace el técnico y este provee a la ciencia de instrumentos y de comprobaciones; y lo que es igualmente importante, el técnico no cesa de formular preguntas al científico añadiendo así un motor externo al motor interno del progreso científico (Bunge, 1984, pp. 22-23).

La tecnología supera el campo pragmático de la técnica al incluir elementos científicos, sin embargo, no se limita simplemente a ser ciencia aplicada, va más allá, brindando un nuevo tratamiento con enfoque científico a las problemáticas prácticas. Así, según planteamientos de Bunge (1984), “la tecnología, sea de las cosas nuevas o de los hombres, es fuente de conocimientos nuevos” (p. 22), puesto que su capacidad aplicativa a los diversos ámbitos de la vida humana abre una infinidad de posibilidades, conocimientos y propuestas de acción. Así, llegamos a una de las concepciones actuales más reconocidas del término ‘tecnología’, definida por Morales (1998) como “el conjunto de conocimientos y técnicas que, aplicados de forma lógica y ordenada, permiten al ser humano modificar su entorno material o virtual para satisfacer sus necesidades” (p. 25), y que combina pensamiento y acción con el propósito de generar soluciones útiles.

De acuerdo con Echeverría (2005), los avances tecnológicos han traído consigo un cambio sustancial en el quehacer científico, pues ya no se trata solo de hacer investigación, sino que a partir de estas “hay que generar desarrollos tecnológicos que deriven en innovaciones que se pongan en práctica en el mercado, en la empresa, en la sociedad” (p. 10), y consiguientemente en la educación, en los procesos y metodologías de



enseñanza-aprendizaje que comprende y en la forma misma de comprender y relacionarse con el ser de la educación.

Uno de los mayores retos que enfrenta la educación actual y que se ha visto reforzada por la falta de reflexión consciente sobre los cambios tecnocientíficos de la época, es el creciente apogeo de la razón instrumental sobre la razón crítica que orienta el quehacer académico y la reflexión filosófica bajo una tendencia epistémica que sobrevalora los conocimientos con “utilidad aplicativa inmediata, mediada por la tecnología y que genera beneficios financieros” (2019, p. 66) por encima de otros tipos de saberes; como sostiene Aguilar *et al.* (2019). Desde esta perspectiva, la tecnología se aleja del objetivo principal de la educación que es la acción formativa del ser humano para su propia realización.

Para la filosofía de la educación, los aportes e innovaciones de la tecnología deberán responder al fin último de la educación: el desarrollo integral del ser humano que en ningún caso podrá instrumentalizarlo u objetivarlo. La tecnología será un medio más al servicio del ser humano para potenciar sus capacidades, pues tal como manifiesta Balladares *et al.* (2016): “La inteligencia humana unida a la informática no deja de ser humana sino que se enriquece haciendo posible resolver problemas de manera más rápida, eficiente y con mejores niveles de complejidad y organización” (p. 154). Sin embargo, además de su papel como herramienta práctica al servicio del individuo, la tecnología, según lo expone Gagné (1976 en Area, 2009), aportará a la educación desarrollando “un conjunto de técnicas sistemáticas y conocimientos prácticos anexos para diseñar, medir y actualizar” (p. 17) la acción educativa, y que así responda a las exigencias de la realidad educativa y la dinámica social actual.

En la actualidad, la tecnología digital ha hecho posible trascender los límites temporales y espaciales de la educación formal, acortando sus barreras y limitaciones por medio de la conexión en red y la comunicación instantánea que viabiliza el internet; asimismo, las innovaciones tecnológicas como *smartphones*, *tablets*, redes sociales y las diferentes plataformas de aprendizaje virtual, se han convertido en herramientas y medios que facilitan el acceso a la información y potencian el aprendizaje. Se debe tener presente que la implementación de herramientas tecnológicas de punta y plataformas virtuales en las instituciones no son, por sí solas, garantía de mejores resultados educativos. Es necesario saber cómo, cuándo y dónde adoptar las innovaciones tecnológicas, evitando, como lo afirman Cobo y Moravec (2011), “una implementación vertical, uniforme y estandarizada” (p. 83). Es preciso preparar previamente las



condiciones objetivas necesarias y capacitar a los agentes educativos para su correcto uso y aprovechamiento.

En este contexto, hablar de filosofía, tecnología e innovación en la educación traslada nuestro pensamiento hacia tres dimensiones fundamentales que configuran un corpus teórico-práctico mediado por la reflexión y que tienen como único y principal referente al sujeto que piensa, construye, reconstruye y propone.

Con el fin de responder a las problemáticas y dimensiones referidas, los manuscritos aprobados para la publicación de este número se han organizado desde un marco conceptual e interdisciplinar hasta un plano metodológico-experiencial e inclusive vivencial, que rodea a sus protagonistas.

Abre el itinerario de la reflexión el artículo “La necesidad de la técnica desde la metafísica y la ética”, de Juan Camilo Hernández Rodríguez y Jhonatan Pérez Bedoya. Los autores consideran que la pregunta filosófica por la técnica es importante porque responde a la esencia de lo humano en la medida en que solo el hombre es un sujeto propiamente técnico y porque se la considera como función vital del ser humano. En este sentido, los escritores se proponen investigar diversas concepciones filosóficas de la esencia técnica humana desde la concepción metafísica de José Ortega y Gasset y desde la concepción bioética de Hans Jonas; desde un enfoque antropológico, discuten acerca de los conceptos ‘bienestar’ versus ‘necesidad’.

Sigue la trayectoria intelectual el documento “*Homo Sloterdijk*: filosofía de la tecnología en la Posmodernidad”, escrito por Leopoldo Edgardo Tillería Aqueveque. El artículo aborda las distintas directrices, problemáticas y desafíos de la filosofía del pensador alemán Peter Sloterdijk, misma que a decir del autor se presenta como “una nueva ontología”, cuyo componente esencial es el principio de información. El manuscrito permite comprender el proyecto postliberal como una filosofía posmoderna de la técnica, misma que desde la perspectiva de Sloterdijk permite entender a la tecnología como destino dentro de la historia del ser. En este sentido, el autor de este trabajo presenta su crítica política como desenmascaramiento de la macroesfera del poder (militar, financiero, periodístico, fiscal) y su ofensiva biotecnológica como manifiesto de un quinismo históricamente invisibilizado por lo que él denomina “el cinismo de elite” y por la idea de la verdad como concepto inesencial a su proyecto psicopolítico.

A continuación, se presenta el artículo “Tecnociencia y consiliencia como una agenda para la filosofía de la técnica”, elaborado por José Luis Guzón Nestar. En este manuscrito señala algunos caminos realizados en



diálogo entre ciencia y técnica a lo largo de las últimas décadas; describe los principales hitos que han conducido estos procesos desde la ciencia clásica (newtoniana) a la tecnociencia actual; ofrece algunas reflexiones sobre la nueva filosofía de la técnica que se construye con el desarrollo teórico de la consiliencia. En este sentido, describe el proyecto de la tecnociencia en su perspectiva histórica; sitúa la técnica en la historia de las ciencias y de las técnicas; aborda la posibilidad (también necesidad) de una nueva visión sapiencial y transdisciplinar de estos temas; finalmente, señala algunos pasos que se están dando en el campo de la filosofía de la técnica y analiza la irrupción de enfoques éticos y de nuevas visiones de ciencia-tecnología-sociedad.

Avanza el camino de cavilación el manuscrito “Cibernética educativa, actores y contextos en los sistemas de educación superior a distancia”, estructurado por Angélica María Rodríguez Ortiz y Eduardo Isaac Chávez Cibrian. Los autores sostienen que la educación superior a distancia asume grandes desafíos en pos de la actualización de mediaciones tecnológicas que permitan realizar procesos de interactividad e interacción social; propician el reconocimiento de los actores y el contexto en aras de favorecer el desarrollo de las competencias generales y específicas que requieren los nuevos profesionales para responder a las necesidades del entorno social y educativo; consideran que la cibernética educativa posibilita el reconocimiento de los actores como seres humanos que asumen retos para la transformación del sistema económico y social.

En este proceso intelectual de sistematización del pensamiento, prosigue el artículo “El *mobile learning* mediado con metodología PACIE para saberes constructivistas”, presentado por Juan Carlos Cobos Velasco, Verónica Patricia Simbaña Gallardo y Lilian Mercedes Jaramillo Naranjo. El documento se propone analizar cómo los dispositivos móviles en los procesos de enseñanza-aprendizaje ayudan a estudiantes y docentes a interactuar de manera inmediata en la construcción del conocimiento; además, presenta puntos de vista acerca de diversas las concepciones que sustentan el *m-learning* y las relaciones con los procesos de metodología PACIE (presencia, alcance, capacitación, interacción, *e-learning*), aspectos que permiten valorar el uso de los dispositivos móviles para el *e-learning*. Este texto busca comprender la brecha existente entre la enseñanza tradicional y la enseñanza a través del uso de dispositivos móviles, estimular el sentido de responsabilidad autónoma, apoyar y fortalecer prácticas de enseñanza-aprendizaje curricular y extracurricular desde varios escenarios innovadores y presentar alternativas de innovación para mejorar el proceso educativo en base de la metodología de enseñanza-aprendizaje PACIE.





Por su parte, el manuscrito “Imaginarios sociales sobre uso de tecnología y relaciones interpersonales en jóvenes universitarios a través del cine de ficción como recurso didáctico”, realizado por Julio Cuevas Romo, expone la experiencia educativa con estudiantes de licenciatura en enseñanza de las matemáticas, mismos que participaron en un ciclo de cine-debate centrado en ciencia ficción y mundos posibles. Para consolidar y sistematizar el potencial que tiene el cine dentro de los procesos educativos, el autor realiza una categorización en función de los objetivos didácticos, partiendo de los usos más comunes; de modo que a través de la observación de la película *Her*, analiza los imaginarios sociales de los jóvenes respecto al uso-abuso de la tecnología y explica cómo esto impacta en las relaciones interpersonales. Asimismo, el escritor considera que los imaginarios sociales, que se detonan a partir de las narrativas ficticias como el cine, sirven de base para realizar intervenciones educativas especiales.

En este sendero del conocimiento, se presenta el artículo “Más allá de la *tablet*, ¿una zona intermedia de aprendizaje?”, estructurado por María Isabel Miranda Orrego e Isaac David Grijalva Alvear. Los autores se proponen profundizar en el estudio de los procesos de aprendizaje del niño asociados a la utilización de nuevas tecnologías en el aula, explican que conforme a estudios experimentales y cuasiexperimentales, a nivel nacional e internacional, de la última década, analizan el aprendizaje como el aumento y repetición del contenido ofrecido en el dispositivo móvil, omitiendo la experiencia del aprehender procesos de aprendizaje que permiten la apropiación del conocimiento. Es por ello que el escrito procura responder a preguntas como: ¿La *tablet* colabora o irrumpe el acto de aprehender? ¿Es pertinente considerar la *tablet* como mediadora de los procesos de aprendizaje? Las respuestas a estas interrogantes provienen de una investigación cualitativa, con marco teórico psicoanalítico. Los resultados permiten identificar al *playing* o ‘juegos sin regla’ como uno de los elementos centrales en los procesos del aprehender. Los autores consideran que los niños sobrepasan la actividad programada por el *software* creando figuras y formas en la pantalla, y exploran posibilidades numéricas que les permiten pensar más allá de la actividad propuesta en la *tablet*. Asimismo, los investigadores explican que mientras el docente es un mediador que facilita los procesos de aprendizaje, la *tablet* es un posible intermediario del conocimiento y los procesos de aprendizaje con tecnologías.

Desde la línea de la innovación en la educación, se encuentra el artículo “Potencial de innovación y gestión institucional en la Universidad Nacional de Cañete-Perú”, presentado por Dulio Oseda Gago, Ruth Katherine Mendivel Geronimo y Amanda Durán Carhuamaca. Los auto-

res tienen como punto de partida el marco de las múltiples transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que plantea el sistema universitario peruano de la actualidad. Se proponen generar mecanismos para la innovación de las universidades públicas con la finalidad de responder a los requerimientos de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria y del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. La investigación tiene como objetivo determinar la relación existente entre el potencial de innovación y la gestión institucional en el personal directivo, docente y administrativo de la Universidad Nacional de Cañete.

En esta misma línea de innovación educativa, se presenta el manuscrito “El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista”, realizado por Oscar Alfredo Rojas Carrasco, Amely Dolibeth Vivas Escalante, Katihuska Tahiri Mota Suárez y Jennifer Zurina Quiñonez Fuentes. Esta investigación se propone generar una aproximación teórica al liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista. Plantea la interpretación de vivencias y saberes sobre la temática en mención y analiza la perspectiva axiológica, ontológica y teleológica de los líderes humanistas.

Cierra el recorrido categorial y reflexivo de *Sophia* 28 el documento “Crisis de la representación estética ecuatoriana desde la segunda mitad del siglo XX hasta comienzos del XXI” estructurado por Pablo Eugenio Cabrera Zambrano. El trabajo analiza las características de las experiencias estéticas del arte ecuatoriano desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. El autor manifiesta que las bases del arte contemporáneo se encuentran en las denominadas ‘muestras estéticas’, propias del posmodernismo y el conceptualismo de tendencia ideológica neomarxista, cuya vigencia se justifica en el *readymade* de Marcel Duchamp. Este artículo critica dichas muestras estéticas por varias razones, pero especialmente por imponerse en el arte ecuatoriano de forma descontextualizada y autoritaria, negando las tradiciones propias del arte andino.

Las ideas expresadas en cada línea de las páginas del presente número de *Sophia*, *Colección de Filosofía de la Educación* no tienen carácter definitivo ni absoluto, al contrario, todas ellas constituyen el punto de partida para la generación de nuevas reflexiones, cuestionamientos, reconstrucciones y propuestas.

Floralba del Rocío Aguilar Gordón
Jefferson Alexander Moreno Guaicha



Bibliografía

AGUILAR, Floralba

- 2011 Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (11), 123-174. doi: <https://doi.org/10.17163/soph.n11.2011.06>

AGUILAR, Floralba, BOLAÑOS, Robert, MORENO, Jefferson & VILLAMAR, Jessica

- 2019 Diálogo de saberes en las ciencias humanas. *ArtyHum*, (64), 62-99. Recuperado de <https://bit.ly/37pCofi/>

AREA, Manuel

- 2009 *Introducción a la tecnología educativa*. Recuperado de <https://bit.ly/2ZENuKS/>

BALLADARES, Jorge, AVILÉS, Mauro & PÉREZ, Hamilton

- 2016 Del pensamiento complejo al pensamiento computacional: retos para la educación contemporánea. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (21), 143-159. doi: <https://doi.org/10.17163/soph.n21.2016.06>

BUNGE, Mario

- 1984 *La ciencia: su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte.

COBO, Cristóbal & MORAVEC, Jhon

- 2011 *Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Transmedia XXI.

ECHEVERRÍA, Javier

- 2005 *La revolución tecnocientífica*. Madrid: Instituto de Filosofía del CSIC.

MONTESINOS, Jaime

- 2012 Guy Debord: el espectáculo, la mercancía y la inversión de la realidad. *Cuaderno de Materiales*, (24), 5-25.

MORALES, Fernando

- 1998 *Globalización: conceptos, características y contradicciones*. San José: Escuela de Economía Agrícola de la Universidad de Costa Rica.



LA NECESIDAD DE LA TÉCNICA DESDE LA METAFÍSICA Y LA ÉTICA

Need of the Technique from Metaphysics and Ethics

JUAN CAMILO HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ*

Investigador independiente, Bogotá, Colombia
lfl_jchernandezr540@ pedagogica.edu.co
Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6675-3636>.

JHONATAN PÉREZ BEDOYA**

Red de Bibliotecas, Bogotá, Colombia
lfl_jperezb988@ pedagogica.edu.co
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8705-6642>

Resumen

La pregunta filosófica por la técnica posee una doble importancia: en primer lugar, en cuanto se la considera como esencia de lo humano (solo el hombre es un sujeto propiamente técnico); y la segunda, en cuanto se la considera como función vital del mismo (si bien surge en el seno de este, una vez creada “ya no le pertenece”; es transhumana). Por ello, el objetivo del presente trabajo es investigar las concepciones filosóficas de la esencia técnica humana en la concepción metafísica José Ortega y Gasset y la concepción bioética de Hans Jonas. Se analizarán cada una de las posturas a partir de sus respectivos problemas: el de la técnica como función vital, en el caso del perspectivismo de Ortega y, en el caso de la bioética de Jonas, el problema de la técnica como posible causante de la destrucción del ambiente. Posteriormente, se mostrará la diferencia radical entre ambas posiciones: mientras Ortega concibe a la técnica como función vital fundamentada en el concepto de ‘bienestar’, Jonas la analiza a partir del concepto de ‘necesidad’ en un sentido antropológico. El texto finaliza explicando cómo, a pesar de estas diferencias, ambos autores llegan a la misma conclusión: el ejercicio técnico debe convocar antropológicamente a reflexionar sobre el impacto de las propias creaciones en el ambiente para preservar la calidad de las propias vidas a nivel biológico (bio-ecológico/bioética).

Palabras clave

Tecnología, metafísica, bioética, necesidades básicas, bienestar cultural, ecología.

Forma sugerida de citar: Hernández, Juan & Pérez, Jhonatan (2020). La necesidad de la técnica desde la metafísica y la ética. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 28(1), pp. 43-65.

-
- * Licenciado en Filosofía, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. Ha publicado varias investigaciones como: Antecedentes metafísicos del concepto ser de Sartre. *Universitas Philosophica* (71) (en coautoría); Respuestas a las paradojas sobre la omnipotencia de Dios. *Pensamiento*; El Omoteotl: la dualidad como fundamento metafísico trascendental. *Perseitas*; ‘Pensamiento crítico’: análisis filosófico del concepto. *Nullius in Scientia Magazine*.
- ** Licenciado en Filosofía, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. Asesor académico y promotor cultural en la Red de Bibliotecas con el Ministerio de Cultura; docente en proyectos de alfabetización comunitarios para niños y adultos. Publicación reciente: Choque de paradigmas: análisis de las prohibiciones de Tamburini y Retz a diversas tesis modernas. *Cuadernos de filosofía latinoamericana* (en coautoría).

Abstract

Technique as a philosophical question has a double relevance: first one, insofar as it is considered as the essence of the human (only human being is a properly technical subject); the second one as it is considered as a vital function (although it arises in their heart, once created “no longer belongs to it”, it is transhuman). For this reason, the aim of present paper is to expose two philosophical conceptions on technical essence of human being: José Ortega y Gasset’s metaphysical conception and Hans Jonas bioethics conception. These positions will be analyzed from their respective problems: technique as a vital function, in the case of Ortega’s perspectivism; and in the case of Jonas bioethics the technique as a possible cause of the destruction of the environment. Then, we will show the radical difference between them: while Ortega conceives technique as a vital function based on the concept of ‘well-being’, Jonas analyzes it from the concept of ‘necessity’ in an anthropological sense. The paper concludes explaining how, despite of these differences, both authors reach to the same conclusion: the technical exercise must summon to reflect anthropologically on the impact of the self-creations and the environment in to preserve quality of self-lives at the biological level (bio-ecology/bioethics).

Keywords

Technology, metaphysics, bioethics, basic needs, cultural welfare, ecology.

44



Introducción

Como puede evidenciarse en el trabajo de Martin Heidegger (1997), la pregunta por la técnica es, en último término, una pregunta por la esencia humana. A su vez, caracterizó la esencia de la técnica como parcialmente creadora (“artística”, dirá él).¹ Basta con mirar diversas situaciones del mundo contemporáneo para reafirmar la tesis de Heidegger: la globalización, la educación, las guerras, el flujo de información, el entretenimiento, la profesionalización, la publicidad, las campañas políticas, etc. actualmente están fuertemente influenciadas por la tecnología de forma tal que pretender renunciar a ella no solo sería un disparate, sino algo sencillamente imposible.

Con base en esta provocadora tesis de Heidegger, diversos filósofos se han cuestionado en qué consistiría, cómo se manifiesta y qué implicaciones tiene esa “esencia técnica humana”. A continuación, se esbozan dos interpretaciones: la de José Ortega y Gasset y la de Hans Jonas. Se mostrará que, mientras el primero entiende la esencia técnica como una condición necesaria para el bienestar humano y realiza su análisis a partir de preocupaciones metafísicas, el segundo la comprende como una necesidad de supervivencia desde la bioética. Estas posturas asumen tesis contrarias y, sin embargo, tienen un fin común: ofrecer una perspectiva acerca de la pregunta sobre ¿qué es el hombre?, es decir, aspiran a realizar un aporte en el campo de la antropología filosófica. *Grosso modo*, el dilema es el siguiente: comprender a la esencia técnica como necesidad de bienestar

tiene un mayor poder explicativo en términos existenciales y vitalistas, ya que reconcilia a la técnica con la libertad humana. Por otro lado, pensar a la técnica a partir de la necesidad de supervivencia antropológica permite vislumbrar cuáles son las verdaderas implicaciones del quehacer técnico del hombre en el ambiente y, por ello, en él mismo como especie.

Ahora bien, luego de la exposición de ambas teorías, se realizarán algunos cuestionamientos que pueden formularse tanto para complementar sus aportes como para refutarlos. Por último, se mostrará cómo, a pesar de que el paradigma desde el cual cada autor analiza a la técnica como esencia humana es distinto, concluyen en un aspecto común: reconocen el imperativo —bio-ecológico, en Ortega; bioético, en Jonas— de preservación del ambiente como condición necesaria de la preservación de la esencia y, sobre todo, de la existencia del ser humano.



José Ortega y Gasset: la técnica como bienestar, ¿una necesidad?

El problema: ¿esencia o necesidad?

Teniendo en cuenta la tesis de Heidegger (1997) —“la técnica es esencial al hombre” (p. 113)—, parecería coherente afirmar que la técnica le es necesaria y, por ello, ineludible al hombre. Su relación no es, por tanto, libre, sino de necesidad: ‘toda esencia es, por fuerza, necesaria’; negar ello implicaría rechazar el principio de identidad (algo absurdo). No obstante, reducir la técnica a un ejercicio de mera supervivencia y adaptación le restaría todo el valor creativo y voluntario que ella implica. Por ello, el mismo Heidegger (1997) sostiene que: “Libre es la relación cuando abre nuestro ser-ahí [*dasein*] a la esencia de la técnica” (p. 113). De ahí que la relación con la técnica modifique nuestra precepción del mundo y, con ella, lo que consideramos como verdadero o certero (Merchán, 2011, p. 57). Luego, si alguien afirmase que la técnica es esencia de lo humano, entonces debería comprometerse con que es de carácter necesario y, por ello, no libre; por otro lado, si se sostiene que es libre y voluntario, o bien se tendría que renunciar al principio de identidad al reconocer esencias contingentes, o bien aceptar que, dada su contingencia, no es esencial al hombre. Puede verse a continuación cómo el filósofo español José Ortega y Gasset resuelve esta aparente paradoja:

Las condiciones de necesidad: a quo y ad quem

Si se plantease de manera trascendental la pregunta por la técnica,² esta debería ser: ¿Cuáles son las condiciones necesarias que posibilitan (*conditionis sine quibus non*) y exigen el surgimiento de la técnica? Para esto, Ortega y Gasset en *Meditaciones sobre la técnica* encuentra dos condiciones iniciales: primero, las *a quo* (a partir de...): la naturaleza, el mundo o las circunstancias; y segundo, las *ad quem* (hacia el que...): el deseo vital del hombre de desplegar sus facultades técnicas en el mundo. Podría decirse, *por mor* de la claridad de la teoría, que las condiciones *a quo* son las condiciones dadas o, mejor dicho, que corresponden a la existencia (*dasein*):³ *lo que está ahí* (el contexto) o “la descripción objetiva de un hecho (tecnológico)” (Aguilar, 2011, p. 130). Por ello, son extrínsecas al individuo.⁴ Por otra parte, las condiciones *ad quem* refieren a las cualidades o potencias intrínsecas del sujeto para ejercer la técnica en el medio que la rodea o, si se quiere (aunque en un sentido muy amplio), “la apreciación subjetiva de un hecho (tecnológico)” (Aguilar, 2011, p. 130). En este sentido, se pueden distinguir dos necesidades distintas: *ad intra* (dentro del sujeto) y *ad extra* (fuera de él).⁵

Respecto al primer elemento (*a quo*), Ortega incesantemente se ve en la obligación de oponerse al ‘naturalismo reduccionista’ de la técnica. Según este, la técnica se reduce a la solución que hace el hombre a la adversidad de sus circunstancias y simplemente busca a través de ella —la técnica— sobrevivir.⁶ Si bien Ortega y Gasset admite que el aferrarse a la supervivencia (‘pervivir’) es el punto de partida que posibilita a la técnica, esta no es la causa real, sino que lo es el bienestar (pp. 322-328). La técnica no solo surge por un afán del hombre por estar en el mundo, sino que su fin es estar bien en este.

Si solamente la supervivencia fuera la causa de la técnica, los animales también serían sujetos técnicos, pues, al igual que los seres humanos, tienen instinto de supervivencia. No obstante, a los animales les basta con sobrevivir; mientras que a los hombres no: siempre buscan mejores condiciones de bienestar. Incluso, como dice Ortega, en ciertas ocasiones el hombre podría preferir cancelar su existencia (suicidarse) por mantener este estado de bienestar; pues ‘vivir’ no es reducible a ‘estar en el mundo’ (existir), sino que denota un grado de apropiación (de ‘ganarse’) de su propia existencia. Tal y como lo afirma Ortega y Gasset (1964):

Diríamos, pues, que al hombre le es dada la abstracta posibilidad de existir; pero no le es dada la realidad. Esta tiene que conquistarla él,



minuto tras minuto: el hombre, no solo económicamente, sino metafísicamente, tiene que ganarse la vida (p. 337).

De aquí es importante rescatar la diferenciación entre ‘existencia’ y ‘realidad’ (tomando esta última como un constructo puramente humano).⁷ La condición humana se distingue de la animal en tanto que la primera logra dotar de sentido a su existencia a partir del deseo de vivir (como se mostrará a continuación). Sobre la base de este deseo de vivir, lucha constantemente por ‘ganarse’ (‘apropiarse’ de manera auténtica) su existencia (p. 323). Dicha apropiación se da en la transformación de la naturaleza (p. 324); dice Ortega (1964): “La técnica es lo contrario de la adaptación del sujeto al medio, puesto que es la adaptación del medio al sujeto” (p. 326). El hombre es, pues, esencialmente un sujeto técnico y, por lo mismo, el énfasis crucial de toda investigación sobre la técnica y la tecnología debería ser acerca de lo humano que hay en ello (Martín, 2011, p. 11). Es precisamente por esto que la postura del ‘naturalismo reduccionista’ es insatisfactoria para explicar a la técnica: solo logra verla como un producto, como algo derivado del actuar humano; cuando, como lo muestra Ortega, la técnica es algo esencial y constitutivo del hombre. Por eso parece legítimo afirmar que el hombre constituye a la técnica (en tanto la crea) y la técnica constituye al hombre (en tanto es su esencia) $\forall x \forall y \{[(Tx \rightarrow Hx) \wedge (Hy \rightarrow Ty)] \rightarrow (x \leftrightarrow y)\}$.⁸

Para resumir lo anterior: las condiciones contextuales (*a quo*) —es decir, las condiciones extrínsecas al individuo— parten del hecho de que la naturaleza le exija al hombre elaborar herramientas que le permitan sobrevivir. No obstante, estas no solo se reducen a necesidades de supervivencia, sino que se asienta principalmente en el hecho de que el hombre quiera mantenerse en un estado de bienestar. Por ello, es válido afirmar que el estado de bienestar es más ‘abarcativo’ que el de supervivencia. Todo aquello que se haga por sobrevivir se hace buscando bienestar, pero no todo aquello que se haga buscando el bienestar es porque se desea sobrevivir (por ejemplo, el caso del suicidio o de la eutanasia).

Todo acto de supervivencia pretende el bienestar $\forall x(Sx \rightarrow Bx)$, pero un acto de bienestar puede no tener como fin la supervivencia $\sim \Box \forall x(Bx \rightarrow Sx) \rightarrow \Box \exists y: (By \wedge \sim Sy)$.⁹ Así, es posible concebir la creación de objetos técnicos que atenten contra la vida humana y, de la misma manera, es posible que el bienestar atente contra la existencia. Creamos represas, fábricas y demás objetos que atentan contra el ambiente. Esto puede ir contra la supervivencia, ya que dicha contaminación puede acortar el tiempo de la existencia propia y de la especie; empero,



aun así, el ser humano lo hace porque prefiere disfrutar de comodidades mayores por encima del simple hecho de existir.

Por otra parte, respecto al segundo elemento (*ad quem*), Ortega y Gasset (1964) considera insuficiente la explicación de que la técnica sea un producto de un instinto de supervivencia, pues no es del todo claro el concepto de ‘instinto’ y, suponiendo que lo fuera, los instintos son subsumibles por la razón y la voluntad. Así, opta por reemplazarlo por el concepto de ‘deseo de vivir’.¹⁰ Cuando se dice que el ‘sujeto es técnico’ se le suele atribuir (no sin vana razón) que lo es porque ‘necesita suplir ciertas necesidades’, es decir, por supervivencia. No obstante, Ortega reconoce que no necesariamente el hombre tiene que suplirlas: él puede decidir si quiere o no estar bien; es más, puede decidir vivir o no hacerlo (suicidarse/dejarse morir). En otras palabras, por sí misma, la técnica no es algo necesario en el hombre, pero sí lo es cuando se supone como premisa el deseo de vivir, en especial, de vivir bien.

48



Quizás la anterior afirmación parezca sospechosa al lector. Por una parte, Ortega (1964) afirma que la técnica es esencial al hombre: “No hay hombre sin técnica” (p. 332); no obstante, afirma el autor que no es absolutamente necesario que el hombre despliegue esta esencia, sino que es un acto voluntario. Entonces: ¿Es o no necesaria la técnica? ¿Puede algo ser esencial y no necesario? Si es esencial y necesario, ¿qué tipo de necesidad es? Hay que hacer una aclaración aquí: se dice que por sí misma la técnica, el bienestar y la supervivencia no son hechos necesarios, pues perfectamente un hombre puede decidir dejarse morir. No obstante, si se acepta el deseo de vivir, entonces, necesariamente la técnica debe surgir, emerger. A esto se le llama la distinción entre ‘necesario por sí’ y ‘necesario por otro’ o ‘bajo un supuesto’.¹¹ Ejemplo de ello es que ‘no es necesario que el lector termine de leer completamente este texto’: ~ $\dot{y}P$; puede darse el caso de que interrumpa su lectura y se dedique a otro asunto. Sin embargo, ‘si lo que él desea es terminar de leerlo, entonces es necesario que realice la ruta de lectura por todos los apartados’: $\dot{y}(P \rightarrow Q)$. De igual manera, no es necesario que el hombre desee vivir y, por ende, haga técnica; pero si desea vivir —es decir, mantenerse en bienestar—, entonces es necesario que la ejerza.

Propuesta: el repertorio de necesidades

Siguiendo este orden de ideas, la técnica es esencial, pero irreductible al hombre. Es producto vital, pero transhumano; de allí que perdure en el tiempo y se constituya como ‘objeto en el mundo’. Así lo explica Ferrater Mora (1975), vinculándolo con el perspectivismo característico de la filosofía de Ortega:

El sujeto es una pantalla que selección las impresiones o lo dado. No es un ser abstracto, sino una realidad concreta que vive aquí y ahora. Es, por lo tanto, una vida. Tal vida no es solo biológica; la defensa de lo vital, en la que Ortega insiste ahincadamente, no equivale a la defensa de lo primitivo. Si bien la cultura es producida por la vida y para la vida —y, por consiguiente, la vida es anterior a la cultura—, ello no significa que los valores culturales sean secreciones de actividades vitales y menos aun meramente biológicas. Significa que los valores culturales son funciones vitales, aunque funciones vitales que obedecen a leyes objetivas, y que, por consiguiente, hay una continuidad completa entre lo vital y lo transvital o cultural. Como consecuencia de esto puede afirmarse que la razón no está fuera de la vida ni tampoco es la vida, sino una función de la vida (pp. 347-348).

Teniendo en cuenta que el tipo de necesidad del deseo de vivir —y, por ende, de la técnica— es condicional, este tipo de necesidad abre un campo infinito de posibilidades de respuestas o proyecciones (funciones) respecto al cómo puede manifestarse ese deseo de vivir a través de la técnica ($\forall x[Vx \rightarrow (\Phi x \vee \Psi x \dots)]$). A esto lo llama Ortega (1964) “repertorio de necesidades” (p. 330). Este repertorio no es más que la síntesis de todas las posibles funciones o posibilidades de manifestación técnica de ese deseo vital de preservar el bienestar. Es, pues, un núcleo del cual emergen todas las proyecciones posibles de la función vital de la técnica.¹²

Ahora bien, siendo consecuente con su oposición al ‘naturalismo reduccionista’ —criticado previamente en su explicación de la técnica por un instinto mecanicista—, Ortega (1964) también encuentra insostenible aquella posición en la que se afirma que este campo de posibilidades de despliegue del ‘estar en el mundo’ del hombre no sea cambiante. Dice él:

Como el repertorio de necesidades humanas es función de él, resultan estas no menos variables, y como la técnica es el repertorio de actos provocados, suscitados por e inspirados en el sistema de esas necesidades, será también una realidad proteiforme, en constante mutación (p. 330).

Si el mundo o la naturaleza cambian, entonces también cambian las posibilidades de despliegue. Es inconsistente pensar en un repertorio de necesidades que sea absoluto; si la realidad está en perpetua construcción, ¿cómo podremos decir que la técnica es un ‘algo ya acabado’? Dice Ortega (1964):

Y como el repertorio de necesidades humanas es función de él, resultan estas no menos variables, y como la técnica es el repertorio de actos provocados, suscitados por e inspirados en el sistema de esas necesidades, será también una realidad proteiforme, en constante mutación (p. 332).



El repertorio de necesidades quizás pueda explicarse con el siguiente esquema:

Figura 1
Explicación de las infinitas relaciones proyectivas
a partir del repertorio de necesidades



Elaborado por: Los autores

El repertorio de necesidades se explica de la siguiente manera: a lo largo de la vida nuestras necesidades son infinitas, algunas de ellas nunca son solventadas. Tómese una necesidad cualquiera (x), por ejemplo, obtener comida. A partir de esa necesidad se despliegan infinitas posibilidades de solución a esa necesidad por medio de la técnica (a : cazar otro animal, b : plantar un cultivo, c : domesticar y criar un animal, d : ser nómada y buscar incesantemente el alimento, e : crear sintéticamente un nuevo alimento, etc.). Más aún, cada forma de solución técnica de las necesidades (a , b , c ...) tiene infinitas formas específicas de solución (por ejemplo, en a , cazar un mamífero, un reptil, un ave, etc.) y cada una de esas formas puede desarrollarse a su vez en otras infinitas formas específicas, etc. Así pues, parecen haber al menos tres proyecciones *ad infinitum*: primero, las necesidades; segundo, las soluciones técnicas; tercero, las formas específicas por las cuales se pueden llevar a cabo dichas soluciones. A su vez, parecen haber infinitas posibilidades contenidas dentro de otras ('metainfinitos'). Cada necesidad contiene dentro de sí un número infinito de posibilidades de solución por medio de los actos técnicos. A su vez, cada acto técnico tiene infinitas posibilidades de ser desarrollado, y así

sucesivamente. A partir de lo anterior, Ortega (1964) ofrece una precisa definición de este concepto de ‘acto técnico’:

Actos técnicos —decíamos— no son aquellos en que el hombre procura satisfacer directamente las necesidades que la circunstancia o naturaleza le hace sentir, sino precisamente aquellos que llevan a reformar esa circunstancia eliminando en lo posible de ella esas necesidades, suprimiendo o menguando el azar y el esfuerzo que exige satisfacerlas (p. 326).

Con esto, Ortega visualiza un aspecto interesante: si con la técnica se busca el bienestar, entonces, también la técnica puede tener como fin suprimir otras necesidades —que, a su vez, contiene potencialmente el desarrollo de otras técnicas—; así, paradójicamente, el desarrollo efectivo de una técnica puede negar la posibilidad del desarrollo de otras. Ejemplo de ello pueden ser los teléfonos celulares: un solo objeto técnico que fue diseñado para solventar la necesidad de la comunicación puede llegar a negar las necesidades de proporcionar entretenimiento, información, servicios de calculadora, de reloj, brújula, etc.

Así pues, se corre el riesgo de que el paso hacia una gran técnica —es decir, un gran objeto técnico que solucione todas las necesidades— termine negando ese despliegue proyectivo de esa esencia técnica del hombre y en ese momento, dado que el hombre ya ha creado una técnica que solucione todas sus necesidades, el hombre no necesitaría más de la técnica (lo cual implicaría que el hombre dejaría de ser hombre, en tanto deja de ser técnico).¹³ Esta podría ser, pues, la gran paradoja metafísica del hombre en cuanto ser esencialmente técnico: entre más ejerce su despliegue como sujeto técnico, más niega sus necesidades y, así, más se acerca a la situación en que en determinado punto él ya no necesite más de la técnica. El despliegue de su esencia es lo que a futuro podría imposibilitarle a él mismo seguirlo haciendo, puesto que ya no tendría necesidad de seguir realizando tal acto.

Antes de finalizar este análisis de la filosofía de Ortega, se precisa retomar lo dicho: primero, la técnica surge a partir de la necesidad que tiene el hombre del bienestar y este no necesariamente implica supervivencia, sino que incluso podría negar la vida; segundo, la técnica también surge a partir del ‘deseo de vivir’, luego, es un acto voluntario y no necesario *per se*; su necesidad radica en que, si se quiere vivir bien, entonces es necesario el desarrollo de la técnica; y tercero, gracias al repertorio de necesidades es que se proyectan infinitas posibilidades del acto técnico, que, a su vez, tiende a negar paulatina y exponencialmente el surgimiento de futuras necesidades; luego, cabe la posibilidad de pensar que en un



futuro el acto técnico mismo sea quien niegue la posibilidad de desarrollarse. Así, en el análisis, pueden reconocerse tres de las condiciones que pretendían encontrarse (trascendentales): a) el bienestar, b) el deseo de vivir y c) el repertorio de necesidades.

Hans Jonas: dos necesidades para una nueva ética

Ahora bien, una vez explicada la postura de Ortega y Gasset, esta sección pretende mostrar la relación temporal impresa en las éticas hasta ahora habidas desde el pensamiento de Hans Jonas y la tesis de este último de la necesidad acuciante de los tiempos que corren por una nueva ética. Se presentará, en primer lugar, la necesidad de una nueva ética en el campo de los efectos de la acción humana en la naturaleza. En segundo lugar, se mostrará esta necesidad en el campo de la intervención humana como objeto de la técnica. Finalmente, se enunciarán las consecuencias y compromisos que se desprenden de esta necesidad en términos éticos para Jonas.

52



Necesidad natural: supervivencia

En el año 2010, un terremoto de 6,9 grados de magnitud azotó la ciudad tibetana de Yushu en la provincia de Qinghai. El mencionado terremoto tomó la vida de 1 944 personas y dejó heridas a más de 10 000. Existen razones de peso para suponer que la principal causa de dicho terremoto o al menos de su inesperada fuerza, haya sido la construcción de una monumental proeza tecnológica: la presa de las Tres Gargantas. Entre otras cosas, el gigante de hormigón provocó la creación de lagos artificiales cuya presión adicional sobre la superficie parece haber influido en el equilibrio de las grietas del subsuelo y, así, contribuyó a la sacudida geológica.¹⁴

De esta manera, algo tan natural como un terremoto es susceptible de incluirse en el ámbito de los fenómenos influenciados por la actividad humana. Ya no se trata de una simple relación interactiva entre el hombre y la naturaleza. Ahora se afirma, con pruebas en mano, que la humanidad es una fuerza de la naturaleza en sentido geológico. En otras palabras, decir que el humano —por su capacidad técnica, número, imaginación tecnológica, etc.— se ha convertido en un agente geológico del planeta significa que este es capaz de afectar el mismo equilibrio de la vida sobre la Tierra.

De esta manera ha comenzado una nueva era geológica, bautizada por algunos científicos como el Antropoceno. Por primera vez en la historia la masa humana se constituye colectivamente y, por ello, queda abandonada a la responsabilidad de sí misma: el modo de supervivencia

futura dependerá, entonces, de la madurez de la razón colectiva, según declara Chakraparty (2009). La potencia técnica es —en el sentido moderno— el motor de una nueva era y la bienvenida al Antropoceno.

La premisa básica de este apartado es simple: puede rastrearse por lo menos una necesidad natural —en términos de especie— para una ética del futuro en este ejemplo. Al contrario que la guerra nuclear, que sería el resultado de una decisión consciente de un agente particular, la modificación del equilibrio de la Tierra como hábitat es una consecuencia no deliberada de la acción técnica y muestra los efectos de las acciones del ser humano como especie técnica. Esta amenaza inminente a la propia existencia de la humanidad crea un nuevo sentido del ‘nosotros’ que verdaderamente engloba a todos y cada uno de los individuos.

Necesidad acuciante y panorama extremo para una reflexión ética de alto calibre. Hans Jonas, primer implicado en esta reflexión, supo captar la insuficiencia de las éticas anteriores frente a las nuevas dimensiones, poderes y límites de la acción humana en el ámbito tecnológico. Para este último, sería necesario abordar al menos tres aspectos de cualquier ética ante las circunstancias actuales: en primer lugar, el objeto de la ética, es decir, hacia quién va dirigida; en segundo lugar, la hondura del empeño o el alcance de sus regulaciones; finalmente, el alcance temporal de la responsabilidad asumida.

Desde estos tres puntos Jonas examinará el carácter temporal de las éticas anteriores. La propuesta de Jonas (1995) se puede enunciar, entonces, de la siguiente manera: “Las nuevas clases y dimensiones de la acción humana exigen una nueva ética de la previsión y la responsabilidad ajustada a aquellas, una ética tan nueva como las circunstancias a las que se enfrenta” (p. 48). Los grandes desafíos de esta ética son planteados inmediatamente por la técnica, por la acción humana y su poderosa magnitud de alcance planetario. El poder de la técnica sobre el destino del hombre ha rebasado el poder de toda ética existente.

Formas anteriores de ‘éticas orientadas al futuro’

Dentro de los rasgos de insuficiencia de estas éticas se encuentra su carácter temporal orientado al presente inmediato “en cuanto ética orientada a los contemporáneos” (Jonas, 1995, p. 42). Es evidente la preocupación del autor: no se trata de la ética como acciones orientadas a la acción inmediata, sino que la supervivencia humana depende de nuestros esfuerzos por cuidar el planeta, su futuro y la vida posible que en él habita o habitará.



El futuro, aunque formulado en éticas anteriores, adolece de otro mal fundamental: sigue anclado al presente y no posee previsión alguna. En el caso de la ‘ética de la consumación en el más allá’ (propia del creyente) existe un futuro que orienta toda la dimensión práctica de las acciones. Sin embargo, este futuro es ultramundano. La acción se presenta en la forma de una expiación, una preparación de una vida agradable a Dios y a su cualificación.¹⁵ Esta apuesta metafísica representa la renuncia de lo terreno, lo mundano, lo sensible y de los placeres. Para Jonas (1995) la renuncia es precisamente la condición a partir de la cual se da la salvación: su carácter sería el de una transacción cuya finalidad primaria es la inmensa ganancia del premio *post-mortem* (p. 43).

Esta lógica desplaza precisamente todo el universo ético. Las piedras angulares del pensamiento ético —la deliberación, el juicio, la decisión, la conexión causal entre la acción y su resultado— se abandonan; recaen en un fundamento ultraterreno que articula desde siempre la actuación del creyente.

Según Jonas (1995), en esta ética el camino de la purificación constituye en sí mismo el ‘mejor’ modo de vida. Esta ética permanece anclada al presente por la disposición terrena de purificación privada a través de las acciones inmediatas (si se nos permite la licencia poética, de ‘ganarse el paraíso a diario’). Así, su objeto no es sino el individuo, su alcance es solamente la comunidad de creyentes y el espectro de responsabilidad asumida se reduce al premio *post-mortem* (indudablemente, ajeno a la sociedad en su conjunto). Dado su carácter privado, Jonas (1995) considera que esta ética se torna “egoísta e individualista” (p. 44).

La promesa política en la figura del gobernante no goza de mejores herramientas para el desafío teórico de una ética para el futuro. Este futuro en forma de promesa solo incluye la intervención presente del gobernante según “la duración de su obra y no la planificación previa de algo que solo se hará realidad para los hombres venideros y que es inalcanzable para los coetáneos” (Jonas, 1995, p. 44). Por un lado, se funda en la previsión real, inmediata, actual del presente que podría extenderse en el futuro próximo. No obstante, el futuro no es sino una extensión del presente. Su anclaje al presente se reduce a la habilidad que posee el gobernante para franquear las contingencias de la fortuna.¹⁶

Se trata, pues, en otras palabras, de “establecer una forma política viable y la prueba de su viabilidad radicaría en lo posible en la duración de lo creado” (p. 45), es decir, su carácter presente se fundaría en que cualquiera que sea el orden de cosas político estaría incluido en el mejor orden posible, cuya configuración incluiría la sabiduría y obra del gober-



nante en el presente. Ecuación sencilla: el presente que se conserva como el mejor estado de cosas posible es igual a una mera extensión de un futuro semejante como efecto. El objeto de esta promesa política moderna es el gobernante; su alcance y efectos, la masa de gobernados; y la amplitud temporal de su responsabilidad, la duración de la obra del gobernante.

Para el caso de la ética utópica propia del pensamiento marxista, Jonas (1995) sostiene que se trata de una ‘escatología dinámica de la historia’. Dicho de otro modo, del destino último del ser humano como sujeto sociohistórico. Esta ética pretende establecer positivamente a partir de las acciones dicho destino no la preparación del camino —como se da en las éticas de la consumación—, sino del compromiso activo para que se haga posible. Jonas (1995) indicará, entonces, que solo con la moderna idea de progreso “surge la posibilidad de concebir todo paso previo hacia lo actual y todo lo actual como paso previo hacia el futuro” (p. 47). Establecer el orden futuro ahora presupone tener idea de en qué consiste. El progreso se presenta como un hoyo negro, pues esta idea convierte lo anterior en un medio: lo despoja de su valor, lo convierte en vehículo para lo que está por venir, hace aparecer los hechos como gérmenes provisionales de la utopía. En últimas, la promesa de un mejor orden futuro moviliza la acción.

Sin embargo, la acción está orientada a un futuro que “ni el agente, ni la víctima, ni el resto de los coetáneos disfrutarán” (Jonas, 1995, p. 48). Estas acciones se dan orientadas a un futuro, movilizado por la fuerza histórica en un sentimiento de abolición transitorio y efectivo que, a través de las acciones, nos empujaría hacia el destino final. En consecuencia, es una ética de la transición del orden venidero. Es utópica, en tanto que presupone un destino de la historia como una meta. En este punto Jonas no deja claro cuál sería el objeto de dicha ética, el alcance de sus regulaciones o la amplitud de la responsabilidad temporal asumida. La pregunta es: ¿Cómo afrontarían estas éticas la potencia sobrecogedora de la tecnología en la acción humana? ¿Cómo habrían de responder a los futuros retos? Estos cuestionamientos se complejizan más cuando una de sus mayores premisas (el hombre) ya no posee consistencia ni naturaleza fija y se convierte en objeto de la técnica.¹⁷

La más ominosa de las intervenciones es la del arte del *homo faber*, quien vuelca su potencialidad sobre sí mismo con el fin de rehacerse, modificarse, darse alas. Nunca en la historia el pensamiento ético se había enfrentado a lo que se suponía desde el principio como una premisa: el carácter constante de la naturaleza humana. Este campo de plasticidad actual de lo humano aparece como un fondo móvil difícil de asir en tres



dimensiones: la mortalidad, el control de la conducta y la manipulación genética (Jonas, 1995, p. 49).

Necesidad antropológica: el lugar del hombre respecto a la técnica

La Asociación Transhumanista Mundial, fundada en 1998 por Nick Bostrom y David Pearce, se ha impuesto la tarea de afrontar estos problemas. Describe el ‘transhumanismo’ de la siguiente manera:

Los transhumanistas defienden el derecho moral de aquellos que deseen utilizar la tecnología para ampliar sus capacidades mentales y físicas y para mejorar su control sobre sus propias vidas. Buscamos crecimiento personal más allá de nuestras actuales limitaciones biológicas (Bailey, 2017, § 4).

56



Su premisa básica es que el desarrollo humano, en términos evolutivos, no ha alcanzado nada parecido a un punto final: toda clase de tecnologías en ascenso —neurofarmacología, inteligencia artificial, cibernética y nanotecnologías— tienen el potencial de mejorar las capacidades humanas.¹⁸

Entre estas tecnologías, para Jonas (1995), está la posibilidad de “contrarrestar los procesos bioquímicos del envejecimiento para prolongar la existencia humana de modo indefinido” (p. 50). Esto implica, como puede inferirse, que la muerte desaparece del espectro humano como necesidad natural. La muerte se convierte, más bien, en un fallo orgánico susceptible de ser modificado, aplazable y eliminable evitando sus molestas consecuencias y sus angustias sucedáneas. ¿Quién deberá prescribir tal pecado fáustico? ¿Quién repartirá la bendición? ¿En qué medida es deseable? Estas fantasías especulativas de inmortalidad sobrepasan la cuestión evidente de la muerte como un paso biológico necesario. Las consecuencias de suprimir la muerte, para Jonas, son claras: supondría eliminar la procreación, vivir encerrados en un mundo de viejos suprimidos del asombro, suprimir el privilegio de contemplar el mundo con ojos nuevos, suprimir la curiosidad.¹⁹ Nada podría ocurrir una sola vez, nada sería preciosamente precario. Para Jonas (1995), “la muerte (o su alusión) hace preciosos y patéticos a los hombres” (p. 51). Estos se encuentran conmovidos por su condición de fantasmas, cada acto que ejecutan puede ser el último. No hay rostro que no esté por desdibujarse como el rostro de un sueño. Podría ser que lo que aparece como un regalo —el regalo de la inmortalidad— no sea más que un perjuicio. Y así, dada la seriedad del asunto, es imposible dejarse llevar por sus consecuencias o por el cálculo de intereses. Lo que se hace necesario es una reflexión ética de estas consecuencias.

El otro campo que ha traspasado la frontera hasta ahora inamovible de lo humano es la modificación de la conducta a través de la tecnología. Las preguntas concretas que despiertan la preocupación de Jonas (1995) son acerca de la validez de intervenir la conducta para inducir actitudes.²⁰ ¿Cómo —bajo qué premisas y con qué derecho— puede transgredirse el estatus del individuo como agente éticamente autónomo? La estrategia es siempre la misma: un invento se presenta primero como un brillante remedio para alguna extenuante enfermedad —de manera que nadie puede oponerse— y luego se extiende a otros campos. ¿El riesgo? Traspasar la frontera médica e instalarse en el plano de manipulación social, poner por encima del valor de la autonomía individual la capacidad de manipulación social (p. 53). Esto último lleva consigo — igual que como sucedía con Ortega— la redefinición de un nuevo tipo de hombre y el compromiso que con él se tiene para el futuro.

Finalmente, se presenta el último campo de la tecnología aplicada al hombre: la genética. Más bien, el control genético de los hombres futuros. En este campo se indica que el hombre toma las riendas de su propia evolución no solo con el fin de conservarse, sino para mejorar su propio diseño. Las preguntas de Jonas (1995) aparecen:

¿Estamos cualificados para tal papel creador? ¿Qué escultores, qué modelos, a partir de qué conocimiento se plantea? Estas preguntas solo exhiben la forma en la que la capacidad y poder de acción técnica desbordan toda ética habida hasta el momento (p. 54).

Este último eje es la señal mayor para una ética de la responsabilidad. El hombre ha dejado de ser paulatinamente un objeto fijo —biológica y físicamente constituido— y se convierte en un eje de transformación continua, en una plataforma plástica de intervención técnica.

Reflexiones sobre ambas teorías

Ahora bien, en aras de ampliar la comprensión de estas posturas, se plantearán algunos cuestionamientos a estas teorías. Dichos cuestionamientos se elaboran desde áreas y teorías dentro de los que se enmarcan dichas teorías, puesto que sería injusto y, posiblemente, irrelevante, realizarlos desde contextos externos de los que ellas fueron concebidas. Posteriormente, y a modo de conclusión, se mostrará cómo, a pesar de que ambas teorías tengan concepciones diametralmente opuestas acerca de qué es la técnica, tienen aspectos comunes.



Implicaciones de la técnica como función vital de Ortega

Se pueden formular dos grandes cuestionamientos a la propuesta teórica de José Ortega y Gasset. Primero, si el papel de la técnica es facilitar la vida y evitar incomodidades y esfuerzos, ¿somos dependientes/presos de nuestras propias obras o, precisamente, como se deduce del discurso de Ortega, en la técnica se encuentra implícita la posibilidad de reafirmar la libertad y poder humano (potencia)? Si la técnica garantiza nuestra libertad, ¿por qué el ser humano tiende a volverse dependiente de ella?, ¿podemos libremente elegir ser dependientes de nuestras creaciones técnicas?²¹ Si la libertad del hombre radica en la creación y no en el uso de los objetos técnicos, ¿puede haber una libertad parcial?

Parece ser que en el ejercicio de la función vital de la técnica el hombre se entrega o acoge a la técnica como beneficiaria (Dust, 1993). No obstante, parece ser que el principal medio por el cual el hombre ejerce su libertad es, a su vez, la causa de su eventual pérdida de libertad. La dialéctica entre afirmación y negación de dicha función vital cada vez pierde de forma más explícita su equilibrio y tiende a cierta independencia de la técnica del hombre. Luego, ¿habrá un estado en el que el hombre pierda su libertad de creación al no tener ya nada nuevo que inventar?

Por otra parte, esta misma paradoja se puede abordar desde un ángulo y perspectiva distinta: ¿Es posible que la técnica se niegue a sí misma a partir de la cancelación de las futuras necesidades? Si esto es así, ¿qué tan cierto era que el ‘repertorio de necesidades es infinito’? ¿Puede el hombre crear técnicas sin tener necesidad de hacerlas (es decir, por ocio)? ¿Por qué se dice que las posibilidades que tiene el hombre de realizar su acto técnico son infinitas: por los medios que tiene el hombre o por las facultades (como la imaginación)? ¿Puede una función infinita (las facultades de creación) ser negada por otra, a su vez, infinita (las proyecciones o manifestaciones de estas facultades)?

Está claro que, más que respuestas, estos cuestionamientos convocan a mayores indagaciones al respecto. No obstante, parecen ser serios problemas que, en el campo metafísico, alguien que desee defender las tesis de Ortega debe sortear.

Sobre Jonas y consecuencias

Por otra parte, tenemos los cuestionamientos a Jonas (1995). El exitoso libro de Alan Weissman (2007), *El mundo sin nosotros*, sugiere un interesante experimento mental para vivir el presente:



Supongamos que lo peor ha sucedido. La extinción humana es un hecho consumado [...]. Estamos ante la imagen de un mundo en el que todos habríamos desaparecido de repente. ¿Queda, al menos, una débil huella nuestra que perdure en el universo? (p. 10).

Puede resultar exagerado preguntarse tal cosa, sin embargo, la tecnología ha convertido los experimentos mentales y coqueteos especulativos en proyectos realizables, materialmente posibles y al alcance de la mano. Por ello, lo único que resulta visible son sus condiciones extremas, los efectos remotos, vistos como una operación automática que requiere, por sí misma, algo a lo que hemos renunciado, según Jonas (1995), “los valores absolutos y la verdad objetiva” (p. 54).

Para el autor, el gobierno representativo —por su ceguera ante la previsión y su anclaje a los intereses presentes— carece de fundamento ético para regular las acciones. No puede caber en ninguna actitud futura de los que vienen, una decisión actual que redimiría a los pasados en un orden equilibrado para el futuro. No. Por lo pronto, Jonas invita a fundamentar una teoría ética al filo de las necesidades, con un sistema sólido valores absolutos y objetivamente dispuestos para que, desde allí, sean posibles los mandatos y las prohibiciones del futuro. ¿Qué fuerza dará forma a esas normas, qué fondo ético dará valor a dicho futuro?

Para Jonas (1995) la ética existe precisamente “para ordenar las acciones de los hombres y regular su poder” (p. 58). De nuevo, se evoca la necesidad de una ética como reguladora del poder de las acciones humanas —de la mano inseparable de la técnica que le es inherente—. La ecuación se hace transparente: más poder de acción implica mayor espectro de regulación a la altura de lo que debe regular. En otras palabras, las capacidades de acción que hemos mencionado “requieren nuevas reglas técnicas y, quizás incluso una nueva ética” (p. 59) ante el poder de actuar la regla, la prohibición, el mandato. Primero, la capacidad de acción luego la regulación. Las capacidades técnicas —dentro de la dimensión tecnológica— propias de la existencia humana y sus consecuencias no son sino una violencia ejercida al pensamiento ético, presión novedosa y desafío teórico.

Ante el efecto bola de nieve del accionar técnico, cuyo poder exacerbado hemos visto, se han destituido las normas regulatorias, su fundamento y, en este mismo movimiento, se neutralizó el valor de la naturaleza y del hombre (presentados en este texto como campos de necesidad específica para una ética). Frente al inconcebible poder dado por la técnica, solo equiparable con la imaginación literaria, viene un excesivo vacío. Y con el vacío, la ignorancia y el miedo sobre el poder e impacto que poseemos. Para Jonas



(1995), el miedo y el moralismo son los primeros sentimientos previsibles que nublan la sabiduría necesaria para dar seriedad al asunto.

Frente a las consecuencias posibles del ‘explosivo’ accionar técnico, el miedo. Miedo que, de cualquier forma, está anclado al presente, pero que ya no tiene cómo remitirse al pasado, a lo sagrado, que en otros tiempos brindaba consuelo y esperanzas futuras. No es que exista algún tipo de retorno a una era previa, donde nos deshacemos del exceso técnico, en donde solo fabricábamos poleas o suministrábamos energía con carbón. No es posible retornar a ello, el exceso está con nosotros para siempre. Al final, ¿no cae el mismo Jonas en el error que critica al marxismo — que entiende al ser humano como algo fijo—, creyendo que la naturaleza es un plano fijo, cándido y armónico de intervención humana? De otro lado, ¿es realista plantear una ética para el futuro aislando el motor que da lugar a la exacerbada producción tecnológica, esto es: la economía y los factores sociales y políticos?



Conclusiones

Como fue aclarado en la anterior sección, plantear críticas a ambas posturas desde contextos y áreas ajenas a la teoría sería injusto e insensato. Las preocupaciones y criterios de análisis de ambos autores son claramente distintos: mientras Ortega habla desde una metafísica vitalista y una epistemología perspectivista, Jonas realiza sus reflexiones desde la bioética y con una propuesta de una ética del futuro. Por ello, es entendible que, mientras Ortega sostenga que el hombre es una substancia con repertorio de necesidades desde el cual se proyectan infinitas funciones de actos técnicos, Jonas afirme que la esencia del hombre es plástica y está en perpetua transformación. De igual manera, sus posturas se posicionan en polos opuestos respecto a la caracterización de la técnica: Ortega niega que la técnica sea causada por la necesidad de supervivencia y afirma que se debe a la necesidad de bienestar; Jonas, en cambio, sostiene que es la necesidad de supervivencia la causa genuina de la técnica, puesto que es condición necesaria de todo bienestar a futuro (sin supervivencia no puede haber bienestar).

No obstante, podemos encontrar dos posibles alternativas que, como sugerencia al lector, podrían solucionar la aparente disyuntiva. Si bien Ortega sostiene que el fin de la técnica es el bienestar, este no necesariamente se debe entender como la destrucción de la naturaleza. Esto puede vislumbrarse en la famosa frase de Ortega (1964): “Yo soy yo y mi

circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo” (p. 322). Como lo indicamos anteriormente, con la explicación de Ferrater Mora, Ortega no sostiene un subjetivismo ni mucho menos un solipsismo. Sin las condiciones *a quo* no puede haber condiciones *ad quem*. Más bien habría que entender al bienestar a partir de una concepción según la cual la primera función vital es la afirmación de todas las demás posibilidades o funciones vitales, esto es: la supervivencia misma. No todas las acciones técnicas de bienestar son de supervivencia, pero la supervivencia sí es un conjunto de actos que tienden al bienestar. Luego, siguiendo a Alonso (2018), la filosofía orteguiana es radicalmente ecológica.

En este orden de ideas, se concluye que, bien sea que se entienda a la necesidad técnica como supervivencia o como bienestar, ambas conducen a una bioética en la que se propone la preservación y cuidado del medio ambiente como condición necesaria de un buen vivir del género humano.



Notas

- 1 Entiéndase ‘creador’ en este caso en el sentido de la ποίησις griega y no como *creatio ex nihilo* (בְּרָא [bārā]). La creación de la que aquí se habla no es absoluta (Brown *et al.*, 1906, voz בְּרָא), sino que más bien se refiere a una transformación de una materia de un estado a otro (como sucede con la piedra que, tras la intervención del artista, se convierte en escultura) (Lydell y Scott, 1996, voz ποίησις) (cf. Hernández y Pérez, 2018, p. 51).
- 2 Se suele decir que una pregunta es trascendental cuando investiga las condiciones de posibilidad de algo. Así la define Kant (2011): “No todo conocimiento a priori se debe llamar trascendental, sino solo aquel por el cual conocemos que (y cómo) ciertas representaciones (intuiciones o conceptos) solo se aplican *a priori* o solo *a priori* son posibles (es decir, la posibilidad del conocimiento o el uso de él a priori)” (A56/B80).
- 3 Entiéndase como verbo separable (“*Er ist auf der Welt da*” [“él está en el mundo”]) (cf. Weibl y Herndina, 1997, voz *dasein*) y no como sustantivo *dasein* (“existencia”) o como la hipóstasis adjudicada a un sujeto (*dasein*) (“el existente”), realizada por Heidegger (2014).
- 4 ‘Existencia’ es un concepto clásico de la metafísica. En su sentido original, el concepto proviene de un constructo (*ex-sistere*) que significa “estar afuera de...”, “emerger”, “aparecer” (Lewis *et al.*, 1956, voz *exsisto*) (cf. Hernández y Pérez, 2018, pp. 51-57).
- 5 Una distinción similar puede encontrarse en Hernández (2019) para refutar las paradojas acerca de la omnipotencia de Dios (pp. 475 ss.). La distinción permite ilustrar la diferencia entre una necesidad facultativa o *a priori* y una de una hipotética acción *a posteriori*.
- 6 Este término (naturalismo reduccionista) no es usado por Ortega, no obstante, resume bien el enfoque de sus críticas. Ejemplos de esta visión son Herskovits (2011), Küng (1999), Potter (1998) y Morin (2006), o como lo veremos más adelante, el mismo Hans Jonas (1995). Para mayor información acerca de la superación orteguiana del naturalismo, véase Conill (2012).
- 7 Quizás aquí se encuentren visos del concepto metafísico de Heidegger de ‘existencia auténtica’ (Heidegger, 2014, §§ 48 ss.). Sin embargo, es preciso aclarar que la existencia (entendida como las condiciones *a priori* de toda acción, hecho o estado,

independientes de todo sujeto cognoscente) no puede ser auténtica o inauténtica. Solo la realidad puede ser valuada como propia o impropia, adecuada o inadecuada, genuina o falsa. La existencia es aquello independiente de todo observador (el τὸ ὄν griego); la realidad, la apropiación o reconocimiento que un sujeto hace de esta (el φάερον) (cf. Hernández y Baracaldo, 2018, pp. 334 ss.).

- 8 Sean Tx , donde x es una acción técnica y Hx , donde x es humano; léase: “Para todo x si es técnico, es humano; y para todo y , si es humano, es técnico; luego, son bicondicionales”.
- 9 Léase: “Si para no todo x que ese x sea bienestar y ese x sea supervivencia, entonces es posible que exista un y tal que ese y sea bienestar y ese y no sea supervivencia”. Dicho de otra manera, dado que no todo lo que es hecho por bienestar es por supervivencia, es posible que se realice un hecho que no sea por supervivencia, pero sí sea por bienestar.
- 10 Acá es posible encontrar una especial conexión entre este concepto central de Ortega (‘el bienestar’) y el concepto de Nietzsche (2006) de ‘voluntad de potencia’ (*wille zur macht*) por dos razones: primero, porque este deseo es caracterizado como elemento esencial e irreducible de la condición humana, y segundo, porque el concepto ‘vida’ no es reducido a ‘existencia’, sino que tiene un sentido más profundo: la apropiación de esa misma existencia por esa voluntad (deseo) de vivir (§§ 633-652).
- 11 “En cuanto al *Ser Necesario*, o bien es *necesario por sí* o no es necesario por sí. El que es necesario por sí es el que es la causa de su propia esencia, no a causa de alguna otra, sea esta la que fuere, pues la hipótesis de su no-existencia entrañaría una contradicción. En cuanto al ser necesario que no lo es por sí, es el que se hace necesario por alguna cosa distinta de él que le es agregada; por ejemplo, *cuatro* es necesario no por sí, sino en tanto que dos y dos son agregados; la *combustión* no es necesaria por sí misma, sino en cuanto se presupone el concurso de la potencia activa por naturaleza, es decir, de lo que hace arder y de lo que es quemado” (Avicena, 1950, § 14; cf. Avicena, 1980, pp. 24-37; Aristóteles, 2014, c. 5, 1015a, pp. 20-35; Aquinatis, 1951, q. 82, a. 1, sol.).
- 12 Téngase en cuenta que este conjunto de funciones (proyecciones) del acto vital de la técnica está estrechamente vinculado al ideal de vida o proyecto vital del hombre que se desea ser: “Para Ortega no es posible separar la idea de un proyecto personal del desarrollo de la técnica. El hombre es técnico. La técnica es la realización de los proyectos humanos. Sin embargo, no todos los proyectos humanos son los mismos [...]. Este paso es esencial. Porque está determinada una conexión entre el proyecto humano y el desarrollo de toda la técnica. Esta ecuación es perfecta. El hombre piensa en un mundo en el que vivir y se da cuenta de que puede hacerlo a través de la técnica. Por esta razón, es esencial entender qué tipo de hombre queremos ser. El *bodhisattva*, el *gentleman* y el *hidalgo* no son el mismo tipo de hombre” (Piro, 2013, pp. 53-54).
- 13 Este riesgo se acerca bastante al riesgo del que Heidegger (1997) hablaba: “Se quiere, como se suele decir, ‘tener espiritualmente en el puño’ a la técnica. Se la quiere dominar. El querer dominarla se hace tanto más urgente, cuanto más amenaza la técnica con escapar al control del hombre” (p. 115). En este caso, la pérdida del control de la técnica puede deberse a que, gracias al carácter transhumano o funcional de esta, la misma técnica va supliendo todas las necesidades y prescinde de futuros actos técnicos e, incluso, del ejercicio creador del hombre.
- 14 “Su máxima capacidad retiene el agua a 91 metros sobre el nivel del propio río y contiene aproximadamente 39 300 millones de metros cúbicos de agua en una superficie de 632 km cuadrados. Estamos hablando de un peso aproximado de 42 000 millones de toneladas concentradas en una extensión muy reducida —en términos planetarios—, suficiente para alterar el curso terrestre” (Chakraparty, 2009, p. 207).



- 15 Sobre esto san Agustín (1958) escribe: “Debe ser purificada el alma, a fin de que pueda contemplar aquella luz y adherirse a ella después de contemplada. A esta purificación la podemos considerar como *cierto andar y navegar hacia la patria*, pues no nos acercamos al que está presente en todos los sitios por movimientos corporales, sino por la buena voluntad y *las buenas costumbres*” (p. 10).
- 16 “Se halla para mantenerlos más o menos con dificultad según que sea más o menos virtuoso el que los adquiere. Y como este evento de convertirse de particular en gobernante presupone o virtud o suerte, parece que de una u otra de estas dos cosas mitiga en parte muchas dificultades: sin embargo, el que ha confiado menos en la suerte se ha mantenido más” (Maquiavelo, 1990, p. 71).
- 17 Todas estas éticas comparten tácitamente tres premisas: “I) La condición humana, resultante de la naturaleza del hombre y de las cosas, permanece en lo fundamental fija de una vez y para siempre; II) Sobre esa base es posible determinar con claridad y sin dificultades el bien humano; III) El alcance de la acción humana y, por ende, de la responsabilidad humana está estrictamente limitado” (Jonas, 1995, p. 9).
- 18 “Hace pocos años, la discusión giraba típicamente alrededor de la pregunta ‘¿esto es ciencia-ficción? ¿Estamos hablando de posibilidades futuras reales?’ Ahora las discusiones tienden a partir de la posición de que sí, cada vez será más posible modificar las capacidades humanas. La cuestión ahora es si lo debemos hacer. Y si la respuesta es positiva, ¿cuáles son las limitaciones éticas?” (Sutherland, 2009).
- 19 En un tono más pesimista dice Borges (1974): “Dilatar la vida de los hombres sería dilatar su agonía y multiplicar el número de sus muertes” (p. 533).
- 20 “¿Debemos superar la agresividad mediante la pacificación electrónica de ciertas regiones cerebrales? ¿Debemos provocar sentimientos de felicidad (...) por medio de una estimulación independiente de los centros de placer [...] y de su obtención en la vida y actuación personales?” (Jonas, 1995, p. 53).
- 21 Este problema puede expresarse mejor para el concepto de *servo arbitrio* de Lutero. Para Lutero, la libertad del cristiano consiste en entregar libremente su albedrío para que sea Dios quien decida su destino. Así, para Lutero, la libertad del cristiano radica en volver a su albedrío, un albedrío servil a Cristo (2006, pp. 155-170). La pregunta metafísica que surge allí es: ¿Puede la libertad negarse a sí misma? ¿Puede alguien libremente elegir ser preso de algo o alguien? En el caso nuestro: ¿Podemos elegir libremente ser presos de la tecnología? En el caso de que sí podamos: ¿Somos libres al ser presos? Por una parte, parece que sí, pues libremente lo elegimos; por la otra, no, pues somos presos. Así las cosas: ¿A partir de la técnica podemos negar nuestra libertad?



Bibliografía

AGUILAR, Floralba

- 2011 Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (11), 123-174. doi: <https://doi.org/10.17163/soph.n11.2011.06>

AGUSTÍN

- 1958 De la doctrina cristiana. En *Obras completas de san Agustín* (tomo 15). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

ALONSO, Marcos

2018 La bio-ecología de Ortega y Gasset. *Pensamiento*, 75(283), 203-218. doi: <https://doi.org/10.14422/pen.v75.i283.y2019.010>

AQUINATIS, sanctus Thomæ

1951 *Summa theologiæ* (volumen 1). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

ARISTÓTELES

2014 Τὸν μετὰ τὰ φυσικά. En Autor, *Metafísica*. Madrid: Gredos.

AVICENA

1950 *Sobre metafísica*. Madrid: Revista de Occidente.

1980 *Liber de Philosophia Prima sive Scientia Divina* (volumen 1). Louvain: E. Peeters.

BAILEY, Doug et al.

2017 *Manifiesto transhumanista*. 4 de diciembre de 2017. Recuperado de <https://bit.ly/39rUsHr/>

BORGES, Jorge Luis

1974 *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé.

BROWN, Francis, DRIVER, Simon & BRIGGS, Charles

1906 *Hebrew and English Lexicon of the Old Testament*. Oxford University Press. Recuperado de: <https://bit.ly/2F8cVuT/>

CHAKRAPARTY, Dipesh

2009 The Climate of History: Four Theses. *Critical Inquiry*, 35(2), 197-222. doi: <https://doi.org/10.1086/596640>

CONILL, Jesús

2012 La superación del naturalismo en Ortega y Gasset. *Isegoría*, 46, 167-192. doi: <https://doi.org/10.3989/isegoria.2012.046.07>

FERRATER MORA, José

1975 *Diccionario de filosofía* (tomo II). Buenos Aires: Sudamericana.

HEIDEGGER, Martin

1997 La pregunta por la técnica. En Autor, *Filosofía, ciencia y técnica* (pp. 111-148). Santiago de Chile: Universitaria.

2014 *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.

HERNÁNDEZ, Juan Camilo

2018 Respuestas a las paradojas sobre la omnipotencia de Dios. *Pensamiento*, 75(283), 469-485. doi: <https://doi.org/10.14422/pen.v75.i283.y2019.026>

HERNÁNDEZ, Juan Camilo & BARACALDO MÉNDEZ, Cristhian

2018 Antecedentes metafísicos del concepto *ser* de Sartre. *Universitas philosophica*, 35(71), 323-349. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph35-71.amss>

HERNÁNDEZ, Juan Camilo & PÉREZ, Jhonatan

2018 Choque de paradigmas: análisis a las prohibiciones de Tamburini y Retz a diversas tesis modernas. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 39(119), 47-76. doi: <https://doi.org/10.15332/25005375.5050>

HERSKOVITS, Melville

2011 *El hombre y sus obras*. Santiago de Chile: FCE.

SUTHERLAND, John

2009 The Ideas Interview Nick Bostrom. *The Guardian*, 9 de mayo. Recuperado de <https://bit.ly/2QAqqZG/>



- JONAS, Hans
1995 *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- KANT, Immanuel
2011 *Crítica de la razón pura*. México DF: FCE.
- KÜNG, Hans
1999 *Una ética mundial para la economía y la política*. Madrid: Trotta.
- LEWIS, Charlton, SHORT, Charles & FREUND, Wilhelm
1956 *Latin Dictionary by Lewis & Short, Founded on Andrew's Edition of Freund's Latin Dictionary*. Oxford University Press. Recuperado de: <https://bit.ly/2MLPnA6/>
- MAQUIAVELO, Nicolás
1990 *El príncipe*. Montevideo: Nordan Comunidad.
- MARTÍN, Hugo
2011 Hablar de tecnología significa hablar del sujeto. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (11), 11-30. doi: <https://doi.org/10.17163/soph.n11.2011.01>
- MERCHÁN, Xavier
2011 Ser, tecnología y educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (11), 57-82. doi: <https://doi.org/10.17163/soph.n11.2011.03>
- MORIN, Edgar
2006 *El método 6: ética*. Madrid: Cátedra.
- NIETZSCHE, Friedrich
2006 *La voluntad de poder*. Madrid: EDAF.
- ORTEGA Y GASSET, José
1964 Meditación de la técnica. En Autor, *Obras completas* (tomo 5). Madrid: Revista de Occidente.
- PIRO, Pietro
2013 Dos meditaciones sobre la técnica: “El hombre y la técnica” de Oswald Spengler y “Meditación de la técnica” de Ortega y Gasset. *Revista Laguna*, (32), 43-58. Recuperado de <https://bit.ly/39uQQ7I/>
- POTTER, Van Rensselaer
1998 Bioética puente, bioética global y bioética profunda. En *Cuadernos del Programa Regional de Bioética* (volumen 7, pp. 20-35). Washington DC: OPS.
- WEISSMAN, Alan
2007 *El mundo sin nosotros*. Buenos Aires: Debate.



Fecha de recepción de documento: 15 de julio de 2019
Fecha de revisión de documento: 10 de septiembre de 2019
Fecha de aprobación de documento: 15 de noviembre de 2019
Fecha de publicación de documento: 15 de enero de 2020

HOMO SLOTERDIJK: FILOSOFÍA DE LA TECNOLOGÍA EN LA POSMODERNIDAD

Homo Sloterdijk: Philosophy of technology in Postmodernity

LEOPOLDO EDGARDO TILLERÍA AQUEVEQUE*

Universidad Tecnológica de Chile INACAP, Temuco, Chile

leopoldo.tilleria@inacapmail.cl

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5630-7552>

Resumen

El artículo intenta abordar la asistemática filosofía del pensador alemán Peter Sloterdijk, la ‘bestia negra’ de la filosofía actual, a partir de la idea de que su nuevo ‘gran relato’ (entregado fundamentalmente en esa mezcla de filosofía de la historia con filosofía de la técnica que es *Esferas*) constituiría en realidad una suerte de cóctel de distintas pero cohabitantes filosofías. Esta multiplicidad de teorías (esférica, inmunitaria, protésica, antropotécnica, tímótica) configura, en los hechos, una misma filosofía animal, que muestra a Sloterdijk como uno de los más influyentes representantes de la familia nietzscheana. A la par con esto, la filosofía de Sloterdijk se presenta como una nueva ontología (para decirlo bien, como una ontogénesis del espacio interior), cuyo componente esencial es el principio de información. Pero también cabe entender su crítica, mejor dicho, su proyecto postliberal, como una filosofía posmoderna de la técnica, cuya clave es la comprensión de la tecnología como destino dentro de la historia del ser. Sobre el final del artículo se decantan algunas ideas un poco más definitivas en Sloterdijk: su crítica política como desenmascaramiento de la macroesfera del poder (militar, financiero, periodístico, fiscal), su ofensiva biotecnológica como manifiesto de un quinismo históricamente invisibilizado por el cinismo de elite y, por último, la de la verdad como concepto inesencial a su proyecto psicopolítico.

Palabras claves

Esfera, filosofía, ontología, política, técnica, tecnología.

Forma sugerida de citar: Tillería, Leopoldo (2020). *Homo Sloterdijk*: filosofía de la tecnología en la Posmodernidad. *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, 28(1), pp. 67-92.

* Académico e investigador de la Universidad Tecnológica de Chile INACAP, asistente social, periodista, magíster y doctor en Filosofía por la Universidad de Chile. Es posdoctorante en Filosofía de la Tecnología en el Tecnológico Terra at Mundi de México. Líneas de investigación: filosofía de la tecnología, filosofía de la religión, filosofía del arte, estética.

Abstract

The article tries to approach the non-systemic philosophy of the German thinker Peter Sloterdijk, the 'black beast' of current philosophy, from the idea of that his new Big Story (delivered fundamentally in this miscellany of philosophy of the history with philosophy of the technique that is Spheres) would constitute actually a kind of cocktail of different but cohabitants philosophies. This multiplicity of theories (spherical, immune, prosthetic, anthropotechnics, timotic) forms, in the facts, the same animal philosophy, which shows to Sloterdijk as one of the most influential representatives of the Nietzschean family. Together with this, the philosophy of Sloterdijk is presented itself as a new ontology (to say it well, as an ontogenesis of the inner space) whose essential component is the principle of information. However, it is necessary to understand his critique, rather than his post-liberal project, as a postmodern philosophy of the technique, whose key is the comprehension of the technology as destination inside the history of being. Finally, some ideas are decided a little more definitive in Sloterdijk: his political criticism as unmasking of the macrosphere of power (military, financial, journalistic, fiscal), his biotechnological offensive as a manifesto of a quinnism historically rendered invisible by elite cynicism and, finally, that of the truth as an inessential concept to his psycho-political project.

Keywords

Sphere, philosophy, ontology, politics, technique, technology.

68



Introducción

Peter Sloterdijk ha sido declarado persona no grata por el ala izquierda del *establishment* filosófico y por buena parte de la elite intelectual alemana. Tal como afirman Sordo y Guzmán (2013), se ha hecho un *supers-tar* de la filosofía incursionando en terrenos considerados 'oscurantistas' y enarbolando una nueva ontología no unitaria que arremete con alto poder de fuego contra el individualismo metafísico occidental. Con el mismo entusiasmo, dirige sus misiles literarios tanto al fascismo de entretenimiento como a la política estadounidense.

Como bien observa Duque (2002), Sloterdijk se enfrenta a la izquierda de Habermas, Apel, Tugendhat, que queda obsoleta ante los progresos tecnológicos, biotecnológicos y la globalización. Sugiere al mismo tiempo un cambio de principios: crianza en vez de educación, biología en vez de política, raza en vez de clase. En Sloterdijk todo es historia: no hay un solo hombre, como ni un solo y mismo humanismo, y como tampoco ha habido ni habrá una única manera de enfrentar y comprender la técnica. Esta idea será fundamental en su concepto de antropotécnica.

Margarita Martínez (2010) expresa muy bien esta historicidad:

Ahora bien, en la nueva interpretación de la historia post-renacentista que ofrece Sloterdijk, estas tres vejaciones planteadas por Freud obedecen a una primera vejación primordial: la vejación a través de las máquinas o la idea de sistema. Pues el giro copernicano implica considerar que la tierra forma parte de un sistema cuyas reglas no domina,

la vejación darwiniana supone (con el antecedente de la vejación vesaliana) la disección del cuerpo humano como máquina perfeccionada a partir de modelos previos (animales). La vejación psicoanalítica, en tanto, implica el establecimiento de un sistema no controlado (incluso si se interviene sobre él) de consecuencias directas sobre la conducta. La irrupción de la máquina se produce exactamente en el momento en que se descubren nuevas tierras a conquistar en el exterior y dominios íntimos a indagar en el interior (p. 128).

Ahora, teniendo en mente esta comprensión de la técnica planteada por Sloterdijk, su pensamiento debiera entenderse en realidad como una fórmula posmoderna en la que conviven diversas filosofías alojadas en un mismo postpesimismo mediático, de modo que su irreverente y en ocasiones farandulesca crítica (estética, tecnológica, financiera, política, por no nombrar otros tantos aspectos de la cultura posmoderna, en especial europea) responde precisamente a esa cualidad camaleónica que hace preguntarse, más de alguna vez, quién es realmente Peter Sloterdijk.

Se debe partir por situar a Sloterdijk en el terreno de la filosofía de la tecnología, más allá de que sus principales detractores lo quieran situar (suponiendo que ello constituye algún tipo de descrédito) en el campo de la literatura. En tal sentido, y parafraseando a Floralba Aguilar (2011), su tarea preferente debe ser entonces “la aprehensión del ser, del sentido y del significado del fenómeno tecnológico” (p. 134). Justo lo que Sloterdijk acomete.

En lo que sigue, se emprenderá la no fácil tarea de presentar encadenadamente estas perspectivas filosóficas en Sloterdijk, teniendo especial cuidado de no caricaturizar su pensamiento, por mucho que su prolífica obra nos haya llegado apostillada en un gigantesco caleidoscopio de ideas y contraideas. Probablemente la mejor forma de entender a Sloterdijk es considerándolo un verdadero oráculo, solo que este vaticinador, que se ha hecho experto en el análisis histórico de Occidente, lo único que parece anunciar del futuro es la crisis de la coexistencia en el seno de una sociedad del pesimismo. Más aún, la idea de futuro tiende a funcionar como una suerte de ‘obsesión antropológica’, en el sentido de que para el filósofo de Karlsruhe vivimos en un mundo que se futuriza cada vez más y que —y esto es lo crucial— el sentido profundo de lo que él llama ‘ser en el mundo’ reside precisamente en el futurismo.

Metodológicamente, el artículo se construye a partir del enfoque de una hermenéutica filosófica (centrada preferente y obligadamente en la teoría de la tecnología de Sloterdijk y parcialmente en la ontología existencial de Martin Heidegger) y del análisis documental de comentaristas autorizados sobre los desarrollos del filósofo germano-neerlandés. La no-



ción de hermenéutica que se tiene en consideración (especialmente por tratarse la filosofía de Sloterdijk de su principal objeto de estudio) se sitúa más bien en la crítica de Gadamer (en Hermanus, 2013), para quien “el arte pertenece al dominio del conocimiento y que no se le pueda desligar de actividades prácticas como la decoración, el trabajo técnico y artesanal y la misma perfección a que apunta la tecnología” (p. 49).

El trabajo se estructura en cinco acápites y una conclusión. En el primero de ellos se desarrolla el concepto de antropotécnica, una suerte de tesis antropológica mediante la que Sloterdijk define al hombre como producto de la técnica. En el segundo, se aborda la idea de sistemas inmunitarios, algo parecido a un blindaje adaptativo del hombre en su devenir como especie. El tercer acápite trata de las técnicas protésicas como núcleo cínico del *Homo protheticus*, una suerte de Prometeo posmoderno. Enseguida, se analiza el concepto de *thymos*, que en Peter Sloterdijk funciona como una especie de ira heroica u orgullo ontológico, algo así como el impulso fundamental que permitiría hacer cohabitables las tendencias lúdicas y éticas del *Homo technologicus*. El último acápite, antes de la conclusión, discute la idea neonietzscheana de animalidad genética como crítica a la Posmodernidad.



Antropotécnica

En *Esferas* (2006), su *opus magnum*, y tal como lo refieren Sordo y Guzmán (2013), Sloterdijk desarrolla una completa *weltanschauung*, una especie de crítica del mejoramiento de la humanidad, que intenta sintetizar una renovada filosofía animal nietzscheana con sus propias anticipaciones en tradiciones místicas y magológicas. En la recepción de Reyes (2019), la interpretación de Sloterdijk es “un híbrido medio extraño entre Heidegger y Nietzsche” (p. 218).

Lo que ocurre es que Sloterdijk —en una extraña mezcla de cinismo e intelectualismo— aparece invirtiendo una serie de paradigmas (el heideggeriano, por lo pronto) que, a su vez, han consistido precisamente en invertir al mismo tiempo otros paradigmas que había arrastrado un poco moribundamente la Modernidad (el cartesianismo y el neoplatonismo, por nombrar solo dos). Sin ir más lejos, el propio concepto de heroísmo, enarbolado tan mesiánicamente por las tendencias fascistas de izquierdas y derechas, es completamente desmontado por Sloterdijk, para arrojar por sus fauces frisio-germanas el único elemento que puede

garantizar de algún modo la sobrevivencia de la ‘razón tecnológica’: la tonalidad del humor. Sí, como se ha leído.

Desde el punto de vista de la crítica ontológica, el ser-en-el-mundo de Heidegger es sustituido por Sloterdijk por el ser-en-esferas, justo en el corazón de su teoría de las antropotécnicas, donde las esferas representarían hábitats específicos, inmunizados, inciertos, frágiles y, al mismo tiempo, terapéuticos. Las antropotécnicas quieren decir en Sloterdijk un sistema de entrenamiento del ser-en-el-mundo, justamente para sobrevivir en un ambiente no solamente hostil, sino que derechamente amenazante (atmoterrorismo). De aquí que la paranoia o la esquizofrenia sean escenarios que pueden arribar en cualquier momento si el sujeto posmoderno no se hace ‘experto’ en el ejercicio de la elusión, de la ironía y de la acrobacia (maniobras terapéuticas por antonomasia). Las esferas de Sloterdijk parecen ser más bien una carlinga blindada que el individuo debe construir y ocupar para protegerse de la dictadura de la aristocracia ‘sin virtud’, capa dominante que, según el filósofo, se ha encargado de instalar la cultura como reglamento.

En palabras de Castro-Gómez (2012):

Sin estas cúpulas artificiales, sin este “efecto invernadero” producido técnicamente, sin estos caparazones inmunológicos, jamás habrían podido los hombres devenir lo que son. Para Sloterdijk, estar-en-el-mundo significa ya desde siempre formar esferas, de tal modo que el ser-en-esferas constituye la relación fundamental para el ser humano (p. 66).

De modo que lo que Sloterdijk entiende por antropotécnicas (y esto es sumamente relevante desde el punto de vista no solo filosófico, sino sobre todo antropológico) no es más que la verdadera ‘naturaleza’ del hombre, vale decir, la condición sociohistórica que lo define y determina. Llegamos a un punto de la filosofía de la tecnología donde la técnica ha logrado remplazar a la naturaleza como esencialidad de la especie. Álvarez (2015) parece pensar lo mismo, cuando reconoce que en la antropotécnica de Sloterdijk el ‘ser’ es reemplazado por el movimiento de un *dasein* histórico en la construcción técnica de su entorno y de sí mismo.

Tal es la idea central de la teoría de Sloterdijk: que las antropotécnicas son consecuencia del teorema que considera al ser humano como producto, el cual solo puede ser entendido comprendiendo su relación con la técnica durante el proceso hominizador. De manera que la idea de antropotécnica, vista al mismo tiempo como ‘mejora del mundo’ y ‘mejora de uno mismo’, no significa otra cosa sino concebir al hombre como esencial y originariamente técnico, entendida esta técnica como un cierto



grado de control sobre su propia dotación pulsional. El propio Sloterdijk especifica esta idea en *Sin salvación: tras las huellas de Heidegger* (2001):

Este término fue recientemente mal entendido en un amplio debate como sinónimo de biopolítica humana concebida de un modo central-egoísta y estratégicamente planificado, y provocó irritaciones que serían más propias de una batalla por el hombre religiosamente motivada. Pero, en el contexto del trabajo aquí desarrollado, la expresión “antropotécnica” responde a un teorema claramente perfilado de la antropología histórica: según él, el “hombre” es en el fondo un producto, y solo puede ser entendido —dentro de los límites del saber actual— examinando analíticamente sus métodos y relaciones de producción (p. 100).

Así pues, las antropotécnicas son aquellas prácticas inmunológicas a partir de las cuales los hombres de diferentes culturas intentan protegerse sistemáticamente de los golpes del destino y del riesgo de la muerte. De ahí que, con cargo a esta esencialidad técnica del hombre, toda posible perspectiva de optimización tecnológica (incluidas la ingeniería y la clonación, por no hablar de la criogenia) resultan finalmente inevitables.

Cabe atender con un poco más de detalle al mismo Sloterdijk (en *Der Tagesspiegel*, 2017) sobre esta idea crucial a su antropotécnica, la de considerar —incluso bíblicamente— al hombre como el animal que carece de algo:

Existe cierta evidencia que hace referencia al relato bíblico de la pérdida del paraíso como el comienzo real de la conversación occidental sobre el hombre. Ciertamente, no representa la antropología en el sentido más específico de la palabra, pero al principio pone el acento en el hecho de que el hombre es un ser que tuvo que sobrevivir a un cambio de lugar temprano. No se puede apreciar su posición si no se tiene en cuenta el trauma de una procesión original: en su psique se imprime una diferencia topológica, la de paraíso y no paraíso, una diferencia que forma una cicatriz más o menos profunda en el individuo (p. 2).

Lo que implica en el análisis de Sloterdijk la idea de cicatriz, o para decirlo de otro modo, la figura de un sujeto ‘caído’ en un mundo ‘técnico’ que no es de él, es justamente el punto de diferencia que se pudiera advertir respecto del superhombre nietzscheano. En efecto, si la acrobacia cínica del *übermensch* fue la respuesta del filósofo del Zaratustra ante el nihilismo consagrado por la Modernidad (la obra de Sloterdijk, *El pensador en escena: el materialismo de Nietzsche*, de 1986, es un referente obligado de este relato), en Sloterdijk la idea de ‘eugenesia’ parece ocupar similar estatuto como principio operativo y postideológico, en un escenario pla-



netario —parafraseando al mismo Sloterdijk— donde lo único definitivo parece ser la finitud de nuestras reservas energéticas.

Resumiendo: lo que aparece en la superficie de la teoría sloterdijkiana, como bien dice Consoli (2015), es un conjunto de técnicas formativas (antropotécnicas) que el hombre aplica sobre sí mismo una vez completada la antropogénesis como forma de producción a partir del animal prehombrino. Sin embargo, lo fundamental está ocurriendo en la antropotécnica actual, donde un ser humano concentrado compulsivamente en sí mismo (*fitness*, consumismo, tecnología del sí), obliga cada vez más al desarrollo de una ‘filosofía privada’ en retardo de una ‘filosofía pública’. Consoli (2015) afirma: “La intervención sobre uno mismo adquiere cada vez más la forma del *enhancement* [mejora], de la potenciación física, cognitiva, protética” (p. 139). Se sigue de esto que la protésica y las técnicas biológicas, como enseguida se verá, representan el estado más eficiente de las nuevas antropotécnicas en cuanto a ingeniería del hombre operable. Asevera el propio Sloterdijk (en Paredes, 2016): “Las biotecnologías y las nootecnologías nutren, por su propia naturaleza, a un sujeto refinado y cooperativo, y con tendencias a jugar consigo mismo” (p. 154). Puesto en las palabras de Méndez (2013), la dimensión antropotécnica viene a ser una historia social de los amansamientos que pone en evidencia la manera como los hombres se recogen (en el sentido de crear cultura, pero también de refrenarse, de contenerse) para corresponder al todo.

Pareciera no haber dudas que en los confines de esta filogenia antropotécnica se hallaría, en una fase de transmutación definitiva, el paso del ser humano al ser tecnológico, linaje sobre el que cabría potencialmente todo por esperar.

Sistemas inmunitarios

Paradójicamente, y tal como lo expone Martínez (2010), dado que el ‘humanismo desvalido’ es el paradigma que ha vehiculizado los estados tradicionales y bidireccionales de lenguaje y escritura (propios del logofono-centrismo europeo ampliamente tratado por Derrida), “el diagnóstico final de Sloterdijk es que hay que convertirse en tecnólogo para poder ser, hoy, humanista” (p. 7).

Pero no se trata de cualquier humanismo (o al menos no uno de los tantos que la boutique de la filosofía puede mostrar, sobre todo durante la primera mitad del siglo XX). El humanismo al que se refiere el filósofo germano es el humanismo técnico, en el que precisamente la téc-



nica provee al hombre de una colección de sistemas inmunitarios que le permiten integrarse de manera equipada a su entorno. En otras palabras, un conjunto de técnicas terapéuticas y de blindaje físico y espiritual de carácter adaptativo respecto de una naturaleza para la cual la especie humana no ha nacido preparada. Perfectamente, pues, la antropotécnica (vale decir, la idea que explica esta ‘nueva’ naturaleza del hombre) puede ser vista como una ascetología general fundada en una interpretación biosófica del hombre, de donde los sistemas inmunitarios, si puede decirse así, refieren a una virtual política de climatización.

Observa Consoli (2015):

La práctica ascética —entendida en el sentido foucaultiano de “un ejercicio personal sobre uno mismo, a través del cual el hombre intenta elaborarse, transformarse y adquirir una determinada manera de ser”— representa no solo la forma de la *epimeleia heautou* (el “cuidado de sí”), sino también —de manera menos evidente— de las demás formas de subjetivación, siendo formas de repercusión sobre uno mismo por medio de ejercicios no declarados, “costumbres escondidas de entrenamiento” (p. 136 ss.).

Este entrenamiento psicodinámico, este ‘cuidado de sí’ o ascetismo que refiere Consoli, debe entenderse —si se sigue con detención la hebra del discurso de Sloterdijk— como una técnica de producción de un medio ambiente artificial adecuado para asegurar el desarrollo del individuo-especie, considerando como principio operativo (pudiera decirse incluso, propiamente eugenésico) todas aquellas transformaciones que el sujeto deba hacer sobre sí mismo y sobre sus propios productos. Es decir, se trata de la idea de sistema inmunitario como esfera de protección, pero al mismo tiempo de sistemas de adaptación y supervivencia artificial.

Reiterando el argumento, los sistemas inmunitarios de este tipo actúan virtualmente como una segunda naturaleza en el hombre, algo semejante a una corteza adaptativa que el ser humano ha ido modificando mediante diversos mecanismos de entrenamiento durante todos estos siglos (el *homo faber* y el *homo religiosus* son casos típicos en la historia de este hombre entrenado). No puede quedar más claro en las palabras de Bordeleau (2009): “Es una postura ilustrada [la de Sloterdijk], que trata de combatir en su propio terreno la hediondez massmediática con la ayuda de una teoría crítica del aire que asuma la tarea de climatizar el espacio público” (p. 6). Para decirlo de otro modo: una teoría de sistemas inmunitaria que impulsa el desarrollo de espacios psíquico-simbólicos



(biopolíticos, ethopoiéticos, domésticos) en el escenario farisaico de las filosofías políticas del poder cínico (la Posmodernidad).

Lo evidente es que Sloterdijk aspira a diseñar un sistema inmunitario global (una co-inmunidad o un co-inmunismo) donde estén incluidos no solo todos los hombres, sino todo el ecosistema (para ser exactos, la ecósfera). En efecto, para Consoli (2015): “El proyecto de un *design* inmunitario global debería llegar a ser planetario, donde el globo, rodeado de redes y espumas, se considere como propio, y el exceso de explotación dominatoria como ajeno” (p. 141). Son estos sistemas inmunitarios —si se entiende bien a Sloterdijk— los que le permitirán al *Homo immunologicus* sobrevivir y desarrollarse en esta última antropotécnica, completando —mitad artística, mitad tecnológicamente— el ejercicio inacabado del *übermensch* nietzscheano.

Como sea, hay un acento explícito de Sloterdijk (probablemente su idea más agresiva en cuanto al impacto de su teoría esferológica en el Estado contemporáneo) en la cuestión de la maternidad extendida como fenómeno de la Modernidad. La imagen que mejor representa esta preocupación es justamente la de la extensión de la esfera maternal (protección, mimo, cuidado) hacia un nuevo límite: la formación de una nueva capa inmunológica, esta vez de responsabilidad del Estado. Lo que hay, en definitiva, es la figura de las prestaciones alomaternal, es decir, una virtual incubadora de protección zoopolítica a manos del mismo Estado.

Explica el mismo Sloterdijk (2006b):

El núcleo sociotécnico de la Modernidad consiste en la protetización explícita de prestaciones maternas. La “concepción, que marca época, de madre artificial” no es sólo un capricho de medicina alternativa, del que se mofa un literato suizo presuicida; es el principio empresarial oculto, pero fácilmente reconocible para una mirada sin prejuicios, de la sociedad del bienestar. El Estado —ahora obligado a la “burogamia” o a la política del mimo—, desde su reforma como agencia de beneficencia y asistencia, funciona como metaprótesis, que pone en manos de los constructos materno-protésicos concretos, de los servicios de asistencia sociales, de los pedagogos, de los terapeutas y sus innumerables organizaciones, los medios para el cumplimiento de sus tareas (p. 605).

Esta condición de neoimmunización respecto de un individuo-beneficiario, que busca los mismos mimos maternos ahora en el dominio de la sociedad de la opulencia, ha posibilitado, a juicio de Sloterdijk, la gran paradoja del Estado posmoderno: implicar esta lógica de justicia en el acceso a los sistemas de mimo y bienestar (a decir verdad, a la dinámica del consumo) en la idea política de acceso a los derechos humanos. Dice





Sloterdijk (2006b): “Desde el giro al bienestar de las ‘masas’ en el interior del gran invernadero se puso en vigor la igualdad entre derechos humanos y derechos de confort” (p. 606). En efecto, resulta bastante paradójico pretender incluir al otro carenciado (emocional, financiera, políticamente) en la propia esfera de protección del sujeto, es decir, darle garantías de acceso a las ventajas del sistema de bienestar (como dice Sloterdijk, abrirle también el acceso al mundo de la abundancia), y al mismo tiempo considerarlo un rival directo en el campo del consumo. En todo caso, no es de extrañar para Sloterdijk esta configuración asimétrica de la macroesfera; de hecho, es su fundamento. Cuando se atreve a llamar a este Estado de confort ‘construcción tensional sociotemática’, lo que está haciendo el filósofo es justamente revelar la esencia de este invernadero: la tematización continua de la irritación y el descontento respecto de reclamaciones urgentes que nunca son satisfechas. Esta es, con toda precisión, la génesis de los únicos discursos que van quedando disponibles como discursos de la distopía (donde curiosamente el estrés de la guerra sería, en este caso, una sincronización excepcional).

Conviene detenerse en la idea de sistema de esferas como obra de arte (por decirlo así, en la estética de la artificialidad de Sloterdijk). Efectivamente, los individuos que comparecen a esta macroesfera, como gran invernadero, desarrollan un sinfín de estrategias discursivas en pos del mimo, del aligeramiento, del consumo e incluso del lujo (todo lo que viene a ser la teoría del confort), poniendo en juego, cual más cual menos, sus pulsiones de carencia. No obstante, el escenario disponible para estas operaciones de descarga es el más artificial de todos: la totalidad de las circunstancias ya no puede designarse con el concepto de naturaleza. Esta hiperartificialidad obliga a recurrir a la estética como jalón conceptual a la hora de una mejor definición de los movimientos de este gran museo. Se rompe el sentido, quiere decir Sloterdijk (2006b), de la oposición entre arte y no arte:

En tanto que las formas de vida de la *affluent society* encarnan el prototipo de artificiosidad, no es plausible prestar más atención en ella a objetos individuales, destacados como obras de arte, que a objetos cualquiera no-destacados. Ningún objeto individual puede ser más digno de consideración que la instalación entera; en consecuencia, a la exposición de obras de arte le hace competencia la exposición de artificios que hasta ahora quedaban fuera del concepto de arte e, incluso, en definitiva, la exposición del propio lugar de las exposiciones (p. 612).

Esta referencia es trascendental desde el punto de vista teórico de la filosofía de Sloterdijk, pues verdaderamente marca en el estado final

de su meditación (si de veras fuera posible hablar de aquello) una inclinación más o menos decidida, aunque no por ello menos problemática, hacia una sorpresiva filosofía del arte.

La premisa es la siguiente: es tan importante el sistema desde el punto de vista de la reconstrucción y climatización de las relaciones humanas, que a la postre, aquel termina siendo tan o más determinante que estas en su propia dinámica clientelista y social-burocrática. Objeto individual e instalación completa (es decir, ser humano y esfera global que lo contiene) son dignos de la misma consideración ontológico-estética desde el momento en que ambos encarnan el mismo prototipo de artificiosidad: envolvente, confortable, autorreferente y extraordinariamente mimética. Tal afirmación hace posible incluso la evidente similitud entre los conceptos de arte presentados por Luhmann (particularmente en su obra *El arte de la sociedad* de 2005) y el mismo Sloterdijk, en especial si se piensa en la identificación entre las ideas de ‘sistema de sociedad’ y ‘sistema de arte’. Como lo refiere Valenzuela (2014), para Luhmann (sin entrar un ápice en su teoría sociológica) el arte tomará la forma de redes intertextuales de obras que limitan el ámbito de posibilidades y el sentido de obras futuras que pasan a conformar las mismas redes, evaluadas y reevaluadas según criterios que activarían un extenso código binario. En otros términos, el arte considerado como un sistema funcional de la sociedad moderna en el que el papel de la obra ha sido traspasado como arte aplicado al concepto de comunicación (bastante lejos de los sistemas institucionalizados de arte clásico, ornamental, popular o inclusive contemporáneo).

Sobre lo mismo, es bien decidora la reflexión de Sloterdijk (2006b) en torno al papel de alguna manera hermenéutico de la filosofía en esta fase de la instalación total:

El museo del presente, comisariado filosóficamente, posee la extraña capacidad de mostrar el fin permanente del arte por su ocaso en la artificiosidad de la superinstalación. Es el único lugar del sistema en el que puede observarse como tal su cualidad primaria: ser la instalación de lo envolvente o la “situación total” artificial (p. 613).

Entonces: es la filosofía de la esfera como filosofía del arte (como agotamiento de la filosofía, parafraseando a Sloterdijk) la que le permite a nuestro autor operar una cierta transmutación de los valores artísticos (al menos de la obra, por no hablar del valor editorial del crítico) en aquello que denomina “sistema bursátil del arte”. Dice Sloterdijk, en *El arte se repliega en sí mismo: presentación de una exposición singular* (2007):

La ampliación de concepto de arte es imagen especular de la expansión de la subjetividad del artista creadora de valor. Por último, todo cuanto toca la vida del artista ha de ser transformado en arte. El rey Midas está por todas partes. Si hubiera sido jurídicamente posible, Andy Warhol habría vendido a coleccionistas con sólidas finanzas calles enteras de edificios de Nueva York que había transformado en obras de arte al pasar por ellas (p. 104).

De modo que esta visión espumosa de Sloterdijk lo que hace finalmente es descentralizar el poder artístico del arte, para configurar a este último en un estado de restitución de la acción. Esta cuestión del arte y de la acción, si se ve bien el diálogo (a veces más álgido de lo que se supondría) entre Sloterdijk y Heidegger, expone justamente la diferencia esencial entre ambos filósofos alemanes, o para ponerlo con un grado mayor de dramatismo histórico, el salto fundamental desde la ontología heideggeriana a la antropotécnica sloterdijkiana: el asunto del espacio. El argumento de Sloterdijk (en Gimeno y López, 2018) es bastante sencillo, aunque no menos contundente: “En *Ser y tiempo*, el espacio es simplemente tematizado como mundo, pero no se profundiza en qué consiste ese espacio, ni cómo lo habitamos (o debemos habitar)” (p. 225). Al respecto, ya Rincón (2014) advirtió con toda lucidez el resabio de las filosofías orientales que ha permitido a Sloterdijk reinterpretar la relación entre filosofía y arte, camino que en el entrecruce con la meditación de Nietzsche solo podía provenir del florecimiento de una filosofía corporal:

[Sloterdijk] absorbe elementos de las filosofías orientales, marcada por dos características fundamentales: primera, la concepción de que el pensamiento requiere un cuerpo en condiciones óptimas para el ejercicio de la contemplación del cosmos y, segundo, el lenguaje es siempre insuficiente para representar el cosmos en su totalidad (p. 316).

En definitiva, la idea de lenguaje, o si se quiere, de discurso, como forma psicopolítica por antonomasia del arte. No es de extrañar, por tanto, que arte e inmunización aparezcan en la teoría de Sloterdijk formando parte, por decirlo así, de la misma noción de esfera. Todo el periplo filosófico que ha sobrellevado Sloterdijk, montando y desmontando una y otra vez las implicancias técnicas que advierte en la civilización del hombre (vale decir, y solo para escoger una dimensión esencial a su proyecto, en la esfera política), adquiere consistencia si se acepta, aunque sea a regañadientes, que su propósito no deja de ser mesiánico: dotar al individuo de una inmunología general frente al derrumbe inevitable del actual estado de cosas.



Esto explicaría, en cierto modo y recurriendo a un guiño archiconocido, el ‘giro’ de Sloterdijk desde un nada solapado nietzscheanismo a un cinismo palmariamente más cercano al del Diógenes (el perro), demostrado sobre todo en una filosofía más alegre y absurda, y, por lo mismo, con un sentido más afirmador de la civilización.

Prótesis

Ahora bien, en esta extraña filosofía de la tecnología que propone Sloterdijk, la artificialidad, como se dijo, pasa a jugar el papel de una segunda, o si cabe decirlo así, de la ‘verdadera’ naturaleza del hombre. De ahí que todos aquellos movimientos encaminados a fortalecer, adaptar u optimizar dicha artificialidad constituyan maniobras adaptativas fundamentales de la evolución humana. Es precisamente el caso de la prótesis. En *Crítica de la razón cínica* (2003), Sloterdijk hará justamente una suerte de desenmascaramiento de la ideología nazi, la que ve encubierta en un delirante espíritu de la técnica expresado en la imagen de los soldados alemanes mutilados que vuelven de la ‘gran guerra’. Allí se analizan las técnicas protésicas como núcleo de un cinismo médico, militar e ideológico, que estratégicamente llega a imponer la voluntad de lo que el filósofo llama *Homo protheticus*. Para Sloterdijk, el cinismo del Reich manipuló no solo el uso, sino en particular el sentido de una técnica transformada en ‘orgánica’, que abarcó desde la prótesis como restauración del muñón residual hasta la organización de la comunidad militar. Se lee en esta obra:

79



El optimismo con el que los instructores de inválidos de entonces infundían a sus protegidos sentimientos positivos y alegría de vivir y les instaban a continuar trabajando nos parece hoy paradójico. Con extrema seriedad, médicos patriotas, iracundamente joviales, se dirigían a los lisia-dos: “También en el futuro la patria necesitará vuestros servicios, incluso los mancos, los cojos o los que llevan prótesis pueden seguir luchando en el frente de la producción”. La gran maquinaria no se preguntaba si la accionaban “individuos” o unidades humano-protésicas. Un hombre es un hombre. En los manuales para inválidos y en los escritos de técnica médica se constituye una figura humana de enorme contemporaneidad: el *Homo protheticus*, que debe decir un feroz “sí” a todo aquello que diga “no” a la “individualidad” de los “individuos” (2003, p. 632).

Si se comprende bien la idea de fondo sobre el estatus de la prótesis, se cae en cuenta de que lo relevante para los procesos inmunitarios no está relacionado ni con la calidad o la complejidad, ni menos con la

usabilidad de la prótesis, sino en realidad con la estructura social que esta técnica requiere y determina. En otras palabras, con el ejercicio mismo que la prótesis demanda como añadido ‘natural’ al cuerpo. Vista así, la protésica de Sloterdijk representa por antonomasia la probabilidad de conectar cuerpo-artificio en una misma unidad ontogénica, posiblemente en la combinación más exitosa que la naturaleza pueda proveer para cualquier sistema viviente. La distinción de Martínez (2010) es, pues, muy aclaradora, cuando indica que “Sloterdijk define el éxito inmunitario de un individuo como el desarrollo de un narcisismo poderoso que es signo de una integración exitosa de ese individuo en su colectivo moral” (p. 3).

De manera que la prótesis que describe Sloterdijk pasa a cumplir una función virtualmente optimizadora (es decir, terapéutica) de la viabilidad biopolítica del hombre, sobre todo en una sociedad donde las biotecnologías han pasado a configurar, como quien dice, la ‘nueva anatomía’ de la Posmodernidad. En este sentido, el salto conceptual que provoca Sloterdijk a partir de la idea de prótesis, se introduce de lleno en su propuesta ontológica de una ascética de la Posmodernidad. En efecto, esta especie de instrumentación adicional que supone lo protésico, no debe, sin embargo, jugar ningún papel en un sentido heroico, ni en una consideración lastimera, ni menos aún en un ensalzamiento épico de corte nietzscheano. Al contrario, la prótesis solo debiera garantizar un devenir auténticamente civilizado justamente porque con Sloterdijk se trata de una metafísica ‘posmiserabilista’, que piensa al sujeto en realidad como el sujeto de la imposibilidad (idea precisamente prefigurada en la tesis de la prótesis como ‘naturaleza’).

De esta forma, la prótesis, lejos de aparecer como prototipo de la desnaturalización o de la artificialidad, se impone como una suerte de artilugio técnico-natural más cercano al estoicismo que a los fundamentalismos políticos, tecnocráticos o religiosos de los últimos cien años. Es decir, el mejor truco del funambulista posmoderno. Expone Sloterdijk, a guisa de la idea de ‘imperativo absoluto’ (en Ríos, 2013):

Todo individuo tendrá que admitir, si se analiza seriamente, que ha hecho de sí mismo menos de lo que según su capacidad, debiera haber hecho, exceptuando los pocos momentos en los que podría decir que ha prestado oídos al deber de ser un animal bueno. Como un animal mediocre, espoleado por ambiciones, infestado de símbolos excesivos, el hombre queda muy por detrás de lo que se pide de él, incluso cuando se enfunda el maillot de vencedor o los ropajes del cardenal (p. 13).

Paradójicamente, esta filosofía protésica tiene una peculiar similitud con la teoría de la máquina de Lewis Mumford, para quien la



máquina es una proyección de los órganos humanos y el objetivo de la tecnología es satisfacer las aspiraciones superorgánicas del hombre. La prótesis fascista parece, pues, equivaler a la megamáquina de Mumford, una maquinaria compleja, dúctil, transformable y multifuncional. Ahora, el fondo filosófico del programa de la prótesis parece hallarlo Sloterdijk en las ideas de Friedrich Dessauer. Para Sloterdijk (2003), Dessauer representa la afirmación ingenieril de la técnica, afirmación que el Reich rápidamente transformó en voluntad de dominación:

En este doble sí se mueve el sujeto de acero del futuro; esto es inseparable de un elevado dominio de este sujeto sobre sí mismo: por eso, la teoría dominante de aquella época habla incesantemente de lo heroico. Esto no significa otra cosa que una intensa autosugestión: la retórica del coraje significa en este caso atreverse a un grado más alto de autodeformación (p. 643).

81



Cualquiera sea el caso, Sloterdijk verá en el programa de Dessauer apenas algo más que una filosofía de la técnica como remedo de una inacabada filosofía kantiana de la ciencia. Lejos de concebir, al modo de Dessauer, el operar de la técnica como una extensión de la obra del Creador, Sloterdijk delineará un acercamiento, si puede decirse así, marcadamente ultraliberal sobre sus posibilidades.

En resumen, para Sloterdijk la máquina no será más máquina (o al menos no puramente máquina) si se mira desde una nueva ontología; si lo fuera, sería volver a la univalente y desgastada ontología del alma versus cosa. De acuerdo al filósofo, las máquinas son por naturaleza prótesis y en tanto que tales, están hechas para completar y reemplazar a la primera construcción de máquinas (la que entrega la naturaleza) por una segunda, surgida del espíritu de la técnica. Hay que cuidarse, por tanto, de no entender por 'prótesis' solamente a los sucedáneos primitivos de los órganos ya terminados; por el contrario, la naturaleza de la protésica supone sustituir órganos más imperfectos por máquinas más eficaces. Así pues, para Sloterdijk (2000) la calidad ofensiva de estos remplazos aparece justo en el momento en que se hace abstracción de las prótesis reparadoras y se considera, desde una genealogía de la técnica, a las prótesis expansivas como las prótesis determinantes.

Thymos

Pues bien, para Sloterdijk la Modernidad es —como no se ha cansado de repetirlo— puro estancamiento antropológico, estado patológico del



que culpa a un variopinto número de factores: el legado de la Ilustración, la escuela de Frankfurt, el psicoanálisis, Heidegger, Sartre, la tradición autoritario-absolutista de las imposiciones monárquicas de los Estados premodernos, el Estado de bienestar y un largo etcétera. En todo caso, lo que importa acá es que, como pensador de lo estético, Sloterdijk cree ver en la pareja *thymos*-Eros la actualización de los impulsos vitales nietzscheanos Dionisos y Apolo. Dice más o menos esto: que el hombre tiene por naturaleza un conjunto de impulsos vitales encaminados a la autoafirmación, es decir, fuerzas interiores encargadas de privilegiar el sentimiento de orgullo como parte de un sistema inmunológico general (mediante la indignación, la venganza, el arrojo, la exigencia de justicia, la soberbia). Dicha timótica, sugiere Reyes (2019), “abre a los hombres caminos por lo que ellos son capaces de afirmar lo que tienen, pueden, son y quieren ser” (p. 213).

Muy nietzscheanamente afirma Sloterdijk (en Reyes, 2019):

Los griegos pensaban que ver era el hecho más importante. El que ve es rico, esto era una convicción aristotélica. La palabra “cosmética” está emparentada con cosmos, el que ve el cosmos esta ante el cofre del tesoro del ser como tal y es per se poseedor del mismo. Así que a la vez puede alegrarse y estar orgulloso de existir. Esto implica que no deberíamos querer esas cualidades sino verlas como algo que está a nuestro lado (p. 214).

Dicho en español castizo: la Modernidad ha hecho que en la historia del ser la guerra ceda terreno a Eros. Es lo mismo que decir que en la fase actual de la historia, los impulsos eróticos (que hasta ahora habían sido confrontados con una abundante literatura centrada en el *logos* cuando no en el *ethos*) han dejado al hombre en un estado de completa indigencia ontológica, sobre todo teniendo en cuenta la idea platónica de que el erotismo es esencialmente el deseo de lo que no se tiene. Pero se trata, según Sloterdijk, de todo lo contrario: no de fijarse en lo que hace falta (y mucho menos llegar a padecerlo), sino que de considerar lo que se es y lo que se puede ser desde un punto de vista de un irreductible orgullo ontológico, vale decir, bajo la premisa de que, tal como apunta Reyes (2019), “existir no implica ninguna carencia, sino, por el contrario, la satisfacción de pertenecer al cosmos” (p. 214).

En realidad, se trata de la ira. Entonces, no debiera sorprender que el texto donde Sloterdijk vierte su idea sobre los impulsos timóticos sea precisamente *Ira y tiempo* (2010), título que por sí mismo ya habla de su intento de barrer con el *dasein* heideggeriano. Sin embargo, hay que aclarar que lo que postula el filósofo de Karlsruhe, aun cuando a veces un

poco contradictoriamente, es la restauración de la ira antigua de los griegos (plasmada, como lo enfatiza, en la primera página de *Iliada*: “Canta, oh diosa, la cólera del pélida Aquiles”). Esta ira helénica no tiene nada que ver con la ira sistematizada por el cristianismo en sus versiones vetero o neo testamentaria. Mucho menos con la ira administrada más recientemente por el comunismo o el fascismo nacionalista. Ni qué hablar del sadismo cinematográfico colgado en internet por el Estado Islámico.

La ira del impulso tímótico que ve el filósofo germano-holandés es la ira en sentido heroico, aquella que exalta la existencia como un derecho anterior a cualquier otra consideración psicopolítica o antropológica, y que en ningún caso tiene que ver con la ira del resentimiento o con la de la venganza cobarde. Esta última es definida por Sloterdijk como un ‘sentimiento reactivo’ hacia el ‘orgullo herido’, una suerte de rencor acumulado que sigue agudizando nuestra actual patología del ser. Pasa que Sloterdijk hace una revaloración de esta idea de beligerancia helénica y la exporta a la situación posmoderna, no ya ubicándola en la venganza pura del guerrero hoplita, sino en el modo de reaccionar que tenemos cuando vemos amenazada nuestra zona de confort al interior del uterotopo (como espacio de protección o realidad topológica en que nos realizamos fuera del útero materno).

Afirma Sloterdijk en *Ira y tiempo* (2010):

¿No es “mundo” la palabra para un lugar en el que los hombres acumulan de forma inevitable recuerdos de heridas, injurias, humillaciones y todos los posibles episodios contra los cuales posteriormente quisieran apretar con ira los puños? Y todas las culturas ¿no son siempre, de manera abierta u oculta, archivos de colectivos traumáticos? De reflexiones como esta se puede deducir que a las reglas de la astucia de toda civilización pertenecen las medidas para borrar o contener los inflamados recuerdos de las aflicciones (p. 62).

Ahora bien, cuando esta ira no logra expresarse terapéuticamente, es decir, restaurando o sanando estas heridas colectivas, morales o psíquicas (por ejemplo, en las hazañas de victorias y derrotas propias de una historia de la guerra), se produce algo parecido a una ira castrada, cancelosa, política. Sloterdijk completa el argumento, sugiere Huerta (2016), indicando que la ira comienza a desaparecer de los carismas cuando las virtudes heroico-guerreras se tornan cualidades ciudadano-burguesas, con lo cual solo quedaría manifiesta en ‘entusiasmos fantasmales’ hasta finalmente ser excluida del ámbito de la cultura.





Del mismo modo como lo hiciera Nietzsche mediante su transmutación de los valores, Sloterdijk emprende a través de su filosofía timótica un complejo ejercicio de transvaloración que supone fundamentalmente enfrentarse a dos enemigos: por un lado, las religiones doctrinarias de la humildad (las cristocéntricas de preferencia), y por otro, las teorías psicoanalíticas y eróticas que han reemplazado los impulsos guerreros y vengativos por los complejos neuróticos (Tánatos) y libidinosos (Eros). Esta hostilidad valórica justificaría precisamente en Sloterdijk su descripción de la Modernidad como un amplio experimento antigenealógico. Sloterdijk se revela en su teoría del *thymos* como el caleidoscopio de filosofías que es: impulso timótico y biopolítica, se funden en el concepto fundamental de una tendencia ‘antigravitatoria’. Dicha tendencia lo que hace, en cierta medida, es conectar las esferas éticas, biofísicas y económicas en el metadiscurso de una inmunología general, vale decir, en el diseño simultáneo de los movimientos individuales y las determinaciones fiscales y empresariales con vistas a lo que se ha dado en llamar ‘altruismo civilizatorio’, detrás del que Sloterdijk ubica como una suerte de *sanctasanctorum* el principio de propiedad privada. La tesis es bastante simple: la propiedad privada garantizará al individuo la afirmación de sí mismo, sencillamente porque ‘el que tiene da, y solo el que da se afirma a sí mismo’.

De alguna manera, Sloterdijk desnuda una nueva dialéctica (podría incluso decirse, un nuevo materialismo histórico) justamente como motor de su teoría psicodinámica: las fuerzas timóticas y las eróticas siguen resultando indispensables en la estrategia de autoafirmación. En tal sentido, la dialéctica de Sloterdijk parece estar más cerca de la dialéctica de Georges Gurvitch (en Ogaz, 2012), para quien “la dialéctica es solo aplicable a la sociedad y a la historia y parcialmente a la naturaleza” (p. 90). Sloterdijk parece coquetear con la idea de sí-mismo de Jaspers, aunque nunca lo reconoce. Sin embargo, queda a la vista cuál es su fórmula: los impulsos eróticos (individuales, codiciosos y apropiadores) deben ser sustituidos por las energías timóticas (generosas, prestigiosas y donantes), si es que de verdad se tiene como horizonte una sociedad ‘materialmente’ más democrática.

Dicho alegóricamente, el impulso timótico parece ser el dado que cambie en el tablero del juego (para eficacia del sistema) la ficha de la indignación por la de la generosidad.

Animalidad

La tesis de este artículo sugiere la existencia de varias filosofías cohabitantes en la meditación sloterdijkiana. Es necesario retener esto, pues es la única manera de poder comprender, al menos con un grado mínimo de certidumbre, el tránsito aparentemente arbitrario desde una filosofía animal a otra fundada en la idea de esfera, o el de una centrada en la técnica (o como se ha llamado acá, de la prótesis) a otra constituida por sistemas inmunitarios, o incluso a una basada en impulsos timóticos.

Sloterdijk, en *El hombre operable: notas sobre el estado ético de la tecnología génica* (2006a), describe una nueva forma de cultura, fundada en el papel de las microredes de información como tensoras de la aclimatación biotécnica a partir de espacios preferentemente domésticos. Esto significa que la clave de los sistemas de conexión antropotécnicos es el principio de información: “En la frase ‘hay información’ hay implicadas otras frases: hay sistemas, hay recuerdos, hay culturas, hay inteligencia artificial” (p. 8). Y agrega el pensador germano, en la que se diría su idea ontológica primordial: “Incluso la oración ‘hay genes’ sólo puede ser entendida como el producto de una situación nueva: muestra la transferencia exitosa del principio de información a la esfera de la naturaleza” (p. 8). Debe insistirse en que lo fundamental de estas observaciones es que desempeñan una nueva subjetividad (que agrega elementos del entorno natural) y, al mismo tiempo, una nueva objetividad (constituida esencialmente como ‘materia informada’). Tales desempeños, dice Sloterdijk, pueden incluir la aparición de inteligencia planificadora, capacidad dialógica, espontaneidad y libertad.

Así, la información coproducida homeotecnológicamente determinará esta nueva relación hombre-máquina mediante la interacción con textos complejos y contextos hipercomplejos. Según esta nueva ontología de la información (especificada en el concepto de genoma como dato disponible para la totalidad de la especie y no solo para el empresario biotecnológico cínico), los datos dejan de verse como un trofeo estratégico, para pasar a situarse en el contexto de la inteligencia productiva como ‘autooperación’ tecnológica.

Es palmario que la crítica de Sloterdijk sitúa a la tecnología en el centro de la cultura, como una especie de hiperconector de multiplicidades de inteligencias, sin márgenes para la dominación, esclavización u ocultamiento de la información y el conocimiento. Pensado así, la contienda se desarrolla en estos mismos instantes. Por un lado, la alotecnología, como tecnología avanzada, en su uso estratégico y dominante como ratificación de la afirmación pascaliana de que el hombre asciende interminablemente



más allá del hombre; por otro, la homeotecnología, fundada en soportes de información polivalentes y en una ecología de la inteligencia. Sentencia Sloterdijk (2006a): “Desarrollar tecnologías significará en el futuro: leer las partituras de las inteligencias encarnadas, y contribuir a las interpretaciones subsiguientes de sus propias obras” (p. 17).

Dicha ingeniería, se quiera o no, es una teoría de las máquinas, que pone al objeto técnico dentro de la idea de una naturaleza humana y no fuera o contra el hombre, como lo había pontificado el humanismo. Esto explica por qué Sloterdijk, continuando la crítica de Nietzsche a la Modernidad, deje entrever en su *Reglas para el Parque Humano* (2000) derechamente una animalidad genética humana, que, domesticada por la cultura y el adiestramiento, no habría logrado aún desarrollarse, mostrando así nuestro fracaso como especie.

Sobre esto, el análisis de Martorell (2013) no deja de ser sugerente. Para él, lo que hace Sloterdijk lisa y llanamente es decretar que “la biotecnología debe reemplazar al periclitado humanismo” (p. 174) o en su feliz analogía literaria, que “sólo la ingeniería genética podrá adiestrar, tal vez aniquilar, a Mister Hyde en los estadios venideros” (p. 174). Por cierto, es muy aceptable la crítica de Martorell al determinismo tecnológico de Sloterdijk, que presupone “que dadas unas técnicas no totalitarias tendremos automáticamente unas relaciones democráticas” (p. 177). Ahora, no es que el desarrollo tecnológico no pueda darse en los términos que Sloterdijk lo observa. Todo lo contrario: la actual deriva tecnológica le entrega al hombre posibilidades de intervención en procesos génicos, médicos, económicos y militares que, como nunca, pueden alterar dramáticamente el sentido y configuración del concepto de especie. Solo que cuesta pensar (si se sigue al dedillo a Sloterdijk) en un grupo de hombres de ciencia que acuerdan *bona fide* un estatus de manejo bioético responsable, colaborativo, simétrico y controlado de sus prácticas tecnológicas.

Concediendo la posibilidad de la hipótesis Mr. Hyde como esencial a la naturaleza humana (la tesis innatista de la violencia), no hay evidencia de cómo sensatamente pueda funcionar, atendiendo el argumento de Martorell (2013), “la sugerencia, abiertamente neo-eugenésica, de pacificar al hombre mediante la ingeniería genética” (p. 171). La duda principal de Sloterdijk, siguiendo al mismo Martorell, parece caer en una visión idílica de la tecnología: “Mientras que en antropología se muestra pesimista en el sentido que he ido describiendo, en lo concerniente a los desarrollos recientes de la tecnología su optimismo roza la credulidad” (p. 177).



Como sea, esta crítica no destruye el argumento central del proyecto ontológico de Sloterdijk, el que entiende a la tecnología como un destino dentro de la historia del ser. Por mucho que no se comparta su pregunta acerca de si el género humano sufrirá una transformación desde el fatalismo de la natalidad a un nacimiento opcional y la selección prenatal, nada autoriza a desecharla o minimizarla solo porque no es del gusto de algunos. De hecho, no será en el terreno de la ontología, sino en el de la bioética (vale decir, muy ‘antisloterdijkianamente’), donde los detractores del filósofo teutón desenfundarán sus mejores arcabuces para intentar abatir a la *bête noire* de la filosofía actual y enterrar todo vestigio de Mr. Hyde.

Conclusión

Hasta acá se ha logrado incubar lo que la investigación ha determinado como las piezas claves de la filosofía de Peter Sloterdijk. Así, las nociones de antropotécnica, inmunización, protésica, timótica y animalidad, lejos de ser colecciones conceptuales para una especie de traducción del ‘código’ Sloterdijk, han resultado ser (muy en la línea de Luhmann) sistemas de distinción respecto de las funciones psicodinámicas del individuo. Tanto la idea de un hombre esencialmente técnico (y transformado, por tanto, en *Homo immunologicus*) como la de una nueva dialéctica de la autoafirmación (que sustituye el egoísmo erótico por la generosidad timótica, de cara a una democracia más centrada en lo civil que en la verticalidad de las instituciones), ponen en juego la figura de un nuevo animal que, pudiera decirse, ‘mejora’ la ontología tan discutible del *übermensch* de Nietzsche. Desde un cinismo en todo caso más cercano al de Diógenes de Sínope, Sloterdijk reelabora la idea del *übermensch* nietzscheano y lo transmuta en un acróbata de la creatividad y de la superación, portador del nuevo fuego de los dioses: el imperativo ético-estético de la Posmodernidad.

El proyecto de filosofía futura de Sloterdijk puede verse como la continuidad de una línea que nace con la filosofía del arte de Nietzsche, sigue con la filosofía de la técnica del segundo Heidegger y entronca más tarde con la doctrina de las multiplicidades de Deleuze. Sin embargo, su radicalidad y novedad consiste en borrar de un plumazo esta metafísica y teoría social de la totalidad para dar significancia al recorte ontológico de la espuma como verdadera posibilidad de inmanencia de lo real. En efecto, las espumas son procesos biogenéticos en cuyo caótico interior se



producen constantemente saltos, transformaciones y cambios de formato. Esperablemente, sostiene Acevedo (2013), con la imagen de la espuma Sloterdijk se sumerge en la propuesta de una nueva filosofía, teoría del conocimiento, ontología, teoría lingüística y forma de apropiación del mundo. En todo caso, la cantidad de preguntas que quedan en pie es abrumadora. Se indicarán al menos dos.

Primero, ¿quiénes definirán (en un mundo donde prácticamente se hacen indiscernibles naturaleza y cultura) los límites e implicancias ontológicas de las especies (androides, ginoides, ciborgs, hombres-prótesis, transhumanos, replicantes) que pretenden convivir ‘dialógica’ y ‘no predominantemente’ con el ser humano? ¿Cómo y con qué argumentos se decidirán los protocolos, reglas o deontologías en un ‘siglo biotecnológico’ conformado como ‘mundo-red condensado interinteligentemente’? Y eso, sin considerar la discusión sobre algunas posturas que tienen en su fundamento justamente la tesis del mejoramiento genético (o incluso la idea de inmortalidad) y que parecen haber sido certificadas por proyectos postliberales como el de Sloterdijk (baste con mencionar al transhumanismo y su defensa de la crioconservación). Bonet (1999) lo sintetiza con toda claridad: “Sloterdijk se ampara en Platón para defender una sociedad en la que la filosofía sea la disciplina, que dicte a los expertos en tecnología genética las reglas éticas para utilizar su ciencia” (p. 3).

Segundo, la cuestión de la verdad. El problema pudiera traducirse en que no hay una sola y definitiva verdad, y no la hay simplemente porque la verdad es inesencial al proyecto psicopolítico de Sloterdijk. Su teoría de una realidad fundamentada en un modelo de espumas, a decir de Goycolea (2017), no necesita categorías permanentes ni no contradictorias de pensamiento, de manera que lo que hay es una nueva epistemología, que ve en el humanismo una expansión epistemológica de la *humanitas* romana. Lo que interesa al proyecto de Sloterdijk no es el estatuto de los enunciados de verdad, sino simplemente la materialización de la autoafirmación del individuo, en una arista absolutamente rectilínea respecto de las mejores políticas de sobrevivencia. De cualquier modo, la cuestión enunciativa de la realidad (en el marco de una ética global) queda resguardada por los propios sistemas inmunitarios de Sloterdijk: el biológico, el de las prácticas sociales y el de las prácticas simbólicas o psicoimmunológicas.

Al respecto, el soberbio análisis que la profesora Cordua (2008) hace del concepto de verdad en Sloterdijk deja en claro este alcance veritativo. Habrá verdades tanto de legos como de expertos: “Nunca ha habido un pueblo que no desarrolle al menos rudimentariamente un ‘sistema



bicameral' de acceso a la verdad" (pp. 181 ss.). Así pues, es esperable que una realidad que funciona y se explica bajo el modo esférico, muestre múltiples formas de verdad en cada punto de contacto y desaparecimiento de sus junturas y bordes, precisamente un discurso frágil que está en las antípodas de los programas de los fascismos de derechas e izquierdas. En una segunda idea de Cordua (2008): "En vez de ligar la historicidad de la verdad al problemático conjunto del saber humano, Sloterdijk prefiere verla asociada a acontecimientos decisivos que inauguran épocas del proceso histórico, afectando por igual al hombre y a su mundo" (p. 187). Dicho en otras palabras, la verdad de Sloterdijk no es ningún asunto enunciativo o declarativo, sino más bien de índole psicodinámica: propio del hábitat cultural de un espacio determinado. De ahí que lo que realmente le importe a Sloterdijk no sea exactamente qué es la verdad, sino en realidad cómo es que la verdad acontece y se relaciona con quienes la experimentan.

Dicho esto, no cabe sino preguntarse: habiendo tantas verdades posibles y naturales, pensada una nueva fenomenología de lo marginal y lo doméstico, y convertida la tecnología en elemento coevolutivo esencial del ser humano, ¿no era acaso de esperar que el siguiente paso fuera en la dirección de una eugenésica como normalidad? Sloterdijk no solo no ha traicionado su forma de interpretar el mundo, sino que ha sido muy cuidadoso en destrabar el problema antropológico de la Posmodernidad sin recurrir a los recursos de la metafísica (ser, conciencia, cosmos, etc.). Sin embargo, lo que sigue estando en juego es la condición cínica del hombre. Tanto así, que la crítica política de Sloterdijk parece mostrarse como el desenmascaramiento de una macroesfera del poder (militar, económico, periodístico, fiscal) que busca eternizarse en un sistema sin tensiones ni contradicciones.

Vista de esta forma, la ofensiva biotecnológica presentada en las *Reglas para el Parque Humano* debe entenderse como una suerte de manifiesto de un quinismo que ha sido históricamente invisibilizado e inviabilizado por el cinismo de elite, cuya ayuda de cámara ha sido casi siempre desvergonzadamente la prensa amarilla. Por lo mismo, habrá que reconocer en esta desinhibición química puesta en juego por el desplazamiento biotecnológico de Sloterdijk, el mérito de intentar retornar a la simpleza del cinismo originario. A decir de Bordeleau (2009): "su anhelo por desarrollar una filosofía por él llamada 'integrante' y anti-esquizoide" (p. 4), cuestión que, por lo demás, como lo señala el mismo Bordeleau, le ha valido sistemáticamente a Sloterdijk la crítica de reducir lo político a la



esfera doméstica. La fisonomía de una filosofía de la diferencia parece en Sloterdijk, pues, evidente.

Consistentemente, el filósofo de Baden-Wurtemberg ha cortado el nudo gordiano de la ontotecnología con las armas que ha preferido: un quinismo encubierto en la mediática figura del ‘agente doble’, parapetado en tantas filosofías como fuera posible, signo inequívoco de su posmodernidad.

Bibliografía

ACEVEDO, Mirsa

2013 *Sloterdijk: Teoría general de la espuma en Esferas III*. Instituto de Estética PUC. Recuperado de <https://tinyurl.com/y7updfqd/>

AGUILAR, Floralba

2011 Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (11), 123-172. Recuperado de <https://tinyurl.com/sfdknor/>

ÁLVAREZ, Carlos

2015 Aportes de la filosofía de Peter Sloterdijk, para la fundamentación de la bioética latinoamericana. *Revista Colombiana de Bioética*, 10(1), 24-37. Recuperado de <https://tinyurl.com/vnnxlum/>

BONET, Pilar

1999 Un filósofo alemán remueve fantasmas. *El País*. Recuperado de <https://tinyurl.com/y7c4azsz/>

BORDELEAU, Erik

2009 La terapia cósmico-imperial de Peter Sloterdijk. *Espai en Blanc*, 1-9. Recuperado de <https://tinyurl.com/yaus664d/>

CASTRO-GÓMEZ, Santiago

2012 Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. *Revista de Estudios Sociales*, (43), 63-73. doi: 10.7440/res43.2012.06

CONSOLI, Darío

2015 Antropotécnicas del ejercicio y análisis de la subjetividad contemporánea en Peter Sloterdijk. *Soft Power*, 2(1), 135-142. Recuperado de <https://tinyurl.com/y2yjk2zr/>

CORDUA, Carla

2008 Sloterdijk sobre la verdad. *Estudios Públicos*, (111), 173-188. Recuperado de <https://tinyurl.com/y7vmmre6/>

DER TAGESSPIEGEL

2017 *Das Tier, dem etwas fehlt*. Recuperado de <https://tinyurl.com/y6yu4l8j/>

DUQUE, Félix

2002 *En torno al humanismo: Heidegger, Gadamer, Sloterdijk*. Madrid: Tecnos.

GIMENO, Xavier & LÓPEZ, Francisco Javier

2018 Una crítica a la modernidad a partir de la ‘inutilidad’ del juego. El imperativo metanoético de Sloterdijk y la razón lúdica. *Reserca*, (23), 219-238. Recuperado de <https://tinyurl.com/tj8vj2a/>



GOYCOLEA, Mateo

- 2017 Sobre el concepto de humanismo: Heidegger y Sloterdijk. *Crítica.cl*, 1-12. Recuperado de <https://tinyurl.com/ydfccxnm/>

HERMANUS, Jos

- 2013 Fundamentos, concepciones, dilemas y proyecciones de la hermenéutica. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (15), 34-84. Recuperado de <https://tinyurl.com/vckyohd/>

HUERTA, Raúl

- 2016 *Esferología, política y guerra en Peter Sloterdijk: para una aphrología de la Guerra de Cuarta Generación* (Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana). Recuperado de <https://tinyurl.com/y5n7ol8y/>

MARTÍNEZ, Margarita

- 2010 La vejación a través de las máquinas. El concepto de artificio en Peter Sloterdijk. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 5(14), 1-8. Recuperado de <https://tinyurl.com/ya5kx7z5/>

MARTORELL, Francisco

- 2013 El pesimismo antropológico de Peter Sloterdijk en Normas para el parque humano. *Eikasia*, 171-179. Recuperado de <https://tinyurl.com/yd4zycvz/>

MÉNDEZ, Carlos

- 2013 Peter Sloterdijk: pensar al hombre en una época posthumanista. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 173-185. Recuperado de <http://tinyurl.com/y42q56b3/>

OGAZ, Leonardo

- 2012 La dialéctica como contribución para el desarrollo del pensamiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (12), 84-104. Recuperado de <https://tinyurl.com/r32lwzf/>

PAREDES, Diana

- 2016 Las antropotécnicas desde Peter Sloterdijk: la ingeniería genética y la información como técnicas para la mejora del hombre contemporáneo. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 148-157. Recuperado de <https://tinyurl.com/rw3qwl9/>

REYES, Carlos

- 2019 Los temperamentos filosóficos de Peter Sloterdijk: una lectura psicopolítica a su pensamiento. *Praxis Filosófica*, (48), 199-221. Recuperado de <https://tinyurl.com/yyz28kv9/>

RINCÓN, Luis

- 2014 Fingo Ergo Sum: poesía y filosofía en Peter Sloterdijk. *Eidos*, (20), 311-328. Recuperado de <https://tinyurl.com/y5ex5dgy/>

RÍOS, Antonio

- 2013 Peter Sloterdijk: optimismo social ilustrado, regímenes de seres ejercitantes y transcapitalismo. *Observaciones Filosóficas*, (15), 1-26. Recuperado de <https://tinyurl.com/w24lyo2/>

SLOTERDIJK, Peter

- 2000 *Un pensamiento punzante*. Recuperado de <https://tinyurl.com/yc32ovur/>
 2001 *Sin salvación: tras las huellas de Heidegger*. Madrid: Akal.
 2003 *Crítica de la razón cínica*. Madrid: Siruela.
 2006a *El hombre operable: notas sobre el estado ético de la tecnología génica*. Recuperado de <https://tinyurl.com/y5rzz36c/>



- 2006b *Esferas III*. Madrid: Siruela.
- 2007 El arte se repliega en sí mismo. *Revista Observaciones Filosóficas*. Recuperado de <https://tinyurl.com/t5r6vf5/>
- 2010 *Ira y tiempo*. Ensayo psicopolítico. Madrid: Siruela.
- SORDO, Juan & GUZMÁN, Ricardo
- 2013 Cultura y política en el proyecto filosófico de Peter Sloterdijk. Limitaciones y potencialidades de su esferología. *Desacatos*, (41), 139-154. Recuperado de <https://tinyurl.com/y97lt2sy/>
- VALENZUELA, Fernando
- 2014 Las formas del arte en la teoría de Niklas Luhmann. *Contenido: Arte, Cultura y Ciencias Sociales*, (4), 9-21. Recuperado de <https://tinyurl.com/y2p2xm33/>

Fecha de recepción de documento: 2 de julio de 2019

Fecha de revisión de documento: 20 de septiembre de 2019

Fecha de aprobación de documento: 15 de noviembre de 2019

Fecha de publicación de documento: 15 de enero de 2020



TECNOCENCIA Y CONSILIENCIA COMO UNA AGENDA PARA LA FILOSOFÍA DE LA TÉCNICA

Techno-science and consilience as an agenda for the philosophy of technology

JOSÉ LUIS GUZÓN NESTAR*

CES Don Bosco, Universidad Complutense de Madrid, España

joseluis.guzon@salesianos.es

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1526-5058>

Resumen

El artículo afronta un tema novedoso que ha tenido recientemente tratamientos muy diversos. Algunos de sus objetivos podrían ser los siguientes: pretende señalar algunos caminos realizados en el diálogo entre ciencia y técnica a lo largo de las últimas décadas y describir sucintamente los hitos que han conducido desde la ciencia clásica (newtoniana) a la tecnociencia actual. En el fondo, ofrecer también unas pinceladas sobre la nueva filosofía de la técnica, que se construye apartando viejos prejuicios humanistas, que cuenta con el desarrollo teórico de la consiliencia y que no quiere estar dirigida ni principalmente ni exclusivamente hacia la ingeniería. En definitiva, una filosofía de la técnica con nueva 'agenda'. El trabajo tiene cuatro grandes bloques: en el primero se describe el proyecto de la tecnociencia en su perspectiva histórica. En un segundo momento se pretende situar la técnica en la historia de las ciencias y de las técnicas. La tercera parte aborda la posibilidad (también necesidad) de una nueva visión de estos temas, que se ha dado en llamar visión sapiencial y transdisciplinar. Finalmente, en la cuarta parte, se señalan algunos pasos que se están dando en el campo de la filosofía de la técnica bajo esta nueva mirada, lo que podrían ser consideradas como las conclusiones, la nueva agenda: irrupción de enfoques éticos (entre otros, el de la responsabilidad) y nuevas visiones de ciencia-tecnología-sociedad.

Palabras clave

Consiliencia, tecnociencia, Big Science, filosofía de la técnica, STS (ciencia, tecnología y sociedad).

Forma sugerida de citar: Guzón, José Luis (2020). Tecnociencia y consiliencia como una agenda para la filosofía de la técnica. *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, 28(1), pp. 93-115.

* Doctor en Filosofía. Doctor en Teología Dogmática. Diplomado en Cinematografía. Máster en Gestión Medio Ambiental. Ha sido director del Instituto Superior de Filosofía de Burgos (2006-2012), del Instituto de Pensamiento Iberoamericano (UPSA) (2013-2016) y del Instituto de la Familia (UPSA) (2013-2016). Ha dirigido numerosas revistas, entre las que destacan *Pensar y Educar*, *Familia y Educación y Futuro*. Su proyecto de investigación principal gira en torno al tema del tiempo en la filosofía y en la teología, aunque ha abordado numerosos temas educativos y filosófico-teológicos. Actualmente ejerce su magisterio en el CES Don Bosco, centro afiliado a la Universidad Complutense de Madrid, y en el Instituto San Pío X, de la Universidad La Salle, de Aravaca.

Abstract

The article addresses a novel topic that has recently had very diverse treatments. Some of its objectives could be the following: it aims to point out some of the paths taken in the dialogue between science and technology over the last few decades and briefly describe the milestones that have led from classical (Newtonian) science to current techno-science. In the background, also offer a few brushstrokes on the new philosophy of technology, which is built apart from old humanist prejudices, which has the theoretical development of consilience and does not want to be directed primarily or exclusively towards engineering. In short, a philosophy of technique with a new 'agenda'. The work has large blocks: the first describes the project of techno-science in its historical perspective. In a second moment, the aim is to situate technique in the history of sciences and techniques. The third part deals with the possibility (and also the need) for a new vision of these subjects, which has been called a sapiential and transdisciplinary vision. Finally, in the fourth part, some steps are being taken in the field of technical philosophy under this new perspective, which could be considered as conclusions, the new 'agenda': the emergence of ethical approaches (among others, that of responsibility) and new visions of science-technology-society.

Keywords

Consilience, technoscience, Big Science, philosophy of technology, STS (Science Technology and Society).



Introducción

La historia de las relaciones entre ciencias y técnicas es muy compleja y ha sido objeto de muchos estudios y perspectivas (tanto históricos como temáticos). Algunos han descrito la técnica como ciencia aplicada (Mario Bunge). Otros han reducido, al menos en algún momento, la ciencia a mero instrumento de la técnica (quizás Martin Heidegger, Nicholas Resher, tal vez Javier Echeverría). Esta reducción a veces ha podido concluir en una identidad total. Para algunos, esto sería propiamente el complejo tecnociencia (S. Lelas, M. Bunge, etc.).

El artículo se propone mostrar cómo ver la tecnociencia en un horizonte más amplio que incluya autonomía o independencia y al mismo tiempo interacción mutua.

Algunos de sus objetivos se podrían elucidar de la siguiente manera: pretende señalar algunos caminos realizados en el diálogo entre ciencia y técnica a lo largo de las últimas décadas y describir sucintamente los hitos que han conducido desde la ciencia clásica (newtoniana) a la tecnociencia actual. Al mismo tiempo, poner al alcance de filósofos e historiadores de las ciencias unas pinceladas sobre la nueva filosofía de la técnica, que se ha ido construyendo en un constante apartamiento de viejos prejuicios humanistas, que ha contado siempre con el desarrollo teórico de la consiliencia y que no quiere estar dirigida, ni principal ni exclusivamente, hacia la ingeniería. En definitiva, una filosofía de la técnica con nueva 'agenda'.

El vocablo ‘consiliencia’ es bastante novedoso y esnobista —se podría decir— y no aparece en la literatura científica hasta muy recientemente. Fue acuñado en el siglo XX y se refiere a campos de investigación separados desde hace mucho tiempo que se juntan para crear nuevas ideas, establecer sinergias creativas, al modo como ha ocurrido en algunos campos de la ciencia contemporánea, por ejemplo, en la biología molecular, fruto de la convergencia de dos grandes disciplinas como son la química y la genética.

Este artículo consta de cuatro partes: en la primera se describe el proyecto de la tecnociencia en su perspectiva histórica. En un segundo momento se pretende situar la técnica en la historia de las ciencias y de las técnicas. La tercera parte aborda la posibilidad (también necesidad, en buena medida) de una nueva visión de estos temas, que se ha dado en llamar visión sapiencial y/o transdisciplinar. Finalmente, en la cuarta parte, se señalan algunos pasos que se están dando en el campo de la filosofía de la técnica bajo esta nueva mirada, lo que podrían ser consideradas como las conclusiones, la nueva ‘agenda’: irrupción de enfoques éticos (entre otros, el de la responsabilidad) y nuevas visiones de ciencia-tecnología-sociedad.



El proyecto de la tecnociencia

La tecnociencia es una disciplina reciente, pero con unas raíces profundas en la historia de las ideas, que recoge e intenta responder al debate sobre la separación entre ciencia (teórica) y tecnología (práctica), especialmente mantenido por parte de los filósofos. El énfasis que el término tecnociencia pone en la tecnología, así como la intensidad de la conexión entre ciencia y tecnología, varía. Además, la mayoría de los científicos y filósofos de la ciencia continúan externalizando la tecnología como aplicaciones y consecuencias del progreso científico. Sin embargo, reconocen que el éxito y la eficiencia de la tecnología promueven el realismo, la objetividad y la universalidad de la ciencia.

La prehistoria del concepto tecnociencia se remonta, al menos, al principio de la ciencia moderna. Francis Bacon (1561-1626) en *Novum Organum Scientiarum* asoció explícitamente el conocimiento y el poder; la ciencia proporcionó el conocimiento de las causas efectivas de los fenómenos y, por lo tanto, la capacidad de intervención eficiente dentro de ellos. Bacon fue el primer gran pensador en describir cómo se debe hacer la ciencia y explicar por qué. El conocimiento científico no debe ser reunido por sí mismo, sino para beneficio práctico de la humanidad.

Finalmente, Bacon promovió la experimentación, llegando a esbozar y definir los rigurosos procedimientos del ‘método científico’ que hoy en día con pequeños retoques se mantienen en vigor.

El concepto se hizo más claro durante la primera mitad del siglo XX. Gaston Bachelard (1884-1962), en *Le nouvel esprit scientifique* (*El nuevo espíritu científico*) (1934), coloca al nuevo espíritu científico bajo la influencia preponderante de las operaciones matemáticas y técnicas, y utiliza la técnica de expresión científica para designar la ciencia contemporánea. Sin embargo, el término tecnociencia en sí no fue acuñado hasta la década de 1970.

Se pretende señalar algunos caminos realizados en el diálogo entre ciencia y técnica a lo largo de los últimos tiempos y describir sucintamente los grandes hitos que han conducido desde la ciencia clásica (newtoniana) a la tecnociencia actual, incluyendo algunos de sus últimos desarrollos. En el fondo, ofrecer también unas pinceladas sobre la nueva filosofía de la técnica, que se construye apartando viejos prejuicios humanistas, que cuenta con el desarrollo teórico de la consiliencia y que no quiere estar dirigida ni principal ni exclusivamente hacia la ingeniería. En definitiva, una filosofía de la técnica con nueva agenda.



La historia de la tecnociencia

La primera aparición importante del término tiene lugar en el título del artículo “Ethique et technoscience” de Gilbert Hottois, publicado por primera vez en 1978 (Hottois, 1996, 1999; cf. Agora, 2005, pp. 149-175). Este primer uso expresa una reacción crítica contra la concepción teórica y discursiva de la ciencia contemporánea, y contra la filosofía ciega a la importancia de la tecnología. Asocia la tecnociencia con la pregunta ética: ¿Qué vamos a hacer con los seres humanos? Planteada desde una perspectiva evolucionista abierta a la intervención técnica.

A lo largo de la década de 1980, dos filósofos franceses, Jean François Lyotard y Bruno Latour, contribuyeron a la difusión del término en Francia y Norteamérica. Para Lyotard, la tecnociencia realiza el proyecto moderno de hacer del ser humano, como se argumenta a partir del trabajo de René Descartes (1596-1650), un maestro y poseedor de la naturaleza. Este proyecto se ha vuelto muy tecnocrático y debe ser denunciado porque en ocasiones va asociado políticamente con un capitalismo radical.

En *Science in Action* (1987), Latour utiliza el plural ‘tecnociencias’ para subrayar su enfoque empírico y sociológico. Las tecnociencias se refieren a aquellas ciencias creadas por seres humanos en contextos socioeconómicos y políticos del mundo real, por conflictos y alianzas entre humanos y

también entre humanos y no humanos (instituciones, máquinas y animales entre otros). Latour insiste en redes y mezclas híbridas. Denuncia el mito de una ciencia pura, rechazando cualquier idea filosófica de una ciencia que es supra extra social y apolítica. Latour ha contribuido al éxito del término tecnociencia en la discusión socioconstructivista desde los años noventa.

El trabajo de Donna Haraway¹ ilustra bien la difusión de la tecnociencia mezclada con las discusiones posmodernas y socioconstructivistas de América del Norte. La tecnociencia se convierte en una palabra-símbolo de la maraña contemporánea de procesos e interacciones (las ciencias, las tecnologías, las sociedades, etc.), incluyendo todo tipo de elementos, desde prácticas puramente simbólicas hasta los procesos físicos de la naturaleza en redes, producciones e intercambios mundiales.

En Europa continental y en los países de América Latina, el uso del término tecnociencia a menudo se ha mantenido más cercano a su significado original, que implica más lo ontológico (como el filósofo alemán Martin Heidegger, 1889-1976), lo epistemológico y el cuestionamiento ético. De hecho, en una perspectiva que complementa la que he proporcionado aquí, en *La revolución tecnocientífica* (2003), Javier Echeverría ofrece un extenso análisis de la tecnociencia como concepto y fenómeno. Sin embargo, un uso político no es raro, especialmente en Francia, donde hay una tendencia a atribuir a la tecnociencia una serie de males contemporáneos como el tecnicismo y la tecnocracia, el capitalismo multinacional, el neoliberalismo económico, la contaminación, el agotamiento de los recursos naturales, el cambio climático, globalización, injusticia planetaria, desaparición de los valores humanos, y más, todo relacionado con el imperialismo estadounidense.

El arquetipo común de la tecnociencia es la Big Science², originalmente ejemplificado por el Proyecto Manhattan (Guerrero y Vega, s/f), que asoció estrechamente la ciencia, la tecnología y la política. En esta interpretación, la tecnociencia se presenta desde el punto de vista de la dominación y el control, y no desde la exploración, investigación y creatividad. Es tecnocrático y totalitario, no tecnopoyético y emancipador.

Sus preguntas

Lo que distingue a la ciencia contemporánea como tecnociencia es que, a diferencia de la empresa filosófica de la ciencia identificada como una actividad fundamentalmente teórica, es físicamente manipuladora, intervencionista y creativa. La determinación de la función de un gen, ya sea para crear un medicamento o para participar en la secuenciación del



genoma humano, conduce a la realización del conocimiento tecnocientífico, el poder y la capacidad. En una civilización tecnocientífica, la distinción entre teoría y práctica se vuelve borrosa. Se invita a los filósofos a definir la muerte humana o el nacimiento teniendo en cuenta las consecuencias de estas definiciones en los planes ético-prácticos, es decir, con respecto a lo que se permitirá o no se permitirá (por ejemplo, la extracción de órganos o embriones) en la experimentación.

Con mucha nitidez en *La revolución tecnocientífica* (2005), Javier Echeverría afirma:

En donde ha habido un cambio radical es en la actividad científica, en la propia estructura de lo que hacen los científicos y los ingenieros y se manifiesta en la investigación, el desarrollo y la innovación. Es decir, ya no solo se trata de investigar, sino que hay que generar desarrollos tecnológicos que deriven en innovaciones que se pongan en práctica en el mercado, en la empresa, en la sociedad (p. 19).



Otro ejemplo muy familiar, especialmente para los especialistas en bioética, es el de los ratones de experimentación. Desde la década de 1980 ha existido una línea de ratones transgénicos (ratones Onco)³ utilizados como modelo para la investigación sobre ciertos cánceres. Aquí hay un objeto a la vez natural y artificial, teórico y práctico, abstracto y concreto, vivo y patentado como invento. Su existencia y uso en la investigación implica, además, muchas cuestiones e intereses científicos y cognitivos diferentes: terapéuticos, económicos, éticos y jurídicos. Incluso es un problema político porque los ratones transgénicos están en el centro de un conflicto entre la Unión Europea y EUA por la patentabilidad de los organismos vivos.

Las preguntas más radicales que plantean las tecnociencias tienen que ver con su aplicación a lo natural (como un organismo vivo formado por el proceso evolutivo) y a lo manipulado (como una creación contingente de la cultura humana). Estas preguntas adquieren un mayor rigor cuando se tiene en cuenta la inmensidad de la temporalidad biológica, geológica y cosmológica, como al preguntar: ¿Qué será del ser humano en un millón de años? Desde esta perspectiva, la investigación de los seres humanos parece abierta no solo a la invención simbólica (definiciones, imágenes, interpretaciones, valores), sino también a la invención tecnofísica (experimentación, mutaciones, prótesis, *cyborgs*). Ambos enfoques plantean preguntas y responsabilidades que no son ajenas a la ética y la política e invitan a mirar a estas de un modo crítico.

Por consiguiente, la palabra tecnociencia designa un complejo entramado de la ciencia y la tecnología contemporáneas, que tiene una car-

ga conceptual especial. Medina clarifica este aspecto en su artículo “Tecnociencia, retos, modelos” (2003):

En el campo de las ciencias y de las tecnologías, sistemas, subculturas y tradiciones corresponden a prácticas y legados culturales específicos, plasmados en las capacidades de los agentes y en los entornos materiales, simbólicos y organizativos propios de cada campo científico y tecnológico. Dichas prácticas y entornos, al igual que los modos característicos de innovación y estabilización de las ciencias y tecnologías modernas, se distinguen fundamentalmente por su carácter tecno —científico, es decir, por prácticas y entornos en los que intervienen e interactúan conjuntamente la elaboración de aparatos conceptuales y teóricos precisos y la producción y el uso de sofisticados artefactos y procedimientos tecnológicos. Las mismas tecnologías constituyen sistemas complejos de artefactos y técnicas que se han generado y estabilizado en el contexto de prácticas y entornos teóricos y materiales de carácter científico. El entramado entre los sistemas científicos y los sistemas tecnológicos modernos es tan inseparable en la práctica que se ha generalizado el uso del término tecnociencia para caracterizar los sistemas científicos actuales y, en general, las tradiciones científicas desde, por lo menos, finales del siglo XIX (p. 25).

99



Las complejas interacciones entre ciencia, tecnología, sociedad y naturaleza forman una unidad de hecho inseparable y una red que solo puede ser abordada en estudios globales y transdisciplinares. De un modo sucinto, con la ayuda de Luis Silva Arriaga (2012), se podrían sintetizar las características de la tecnociencia del siguiente modo:

- Descriptivo, explicativo y predictivo. Porque intenta describir los fenómenos que estudia explicando su funcionamiento y anticipando como se comportaran esos fenómenos en el futuro.
- Metódico y sistemático. Porque sigue determinadas pautas o métodos para dar cuenta de sus investigaciones y se articula dentro de un sistema de teorías que la sustentan.
- Contrastable. Ya que sus teorías y sus métodos son públicos.
- Claro y preciso. Porque sus explicaciones deben estar exentas de toda ambigüedad.
- Objetivo. Para evitar por todos los medios la visión subjetiva del investigador.
- Provisional. Porque el conocimiento probado hoy puede ser refutado mañana por un conocimiento superior.
- Crítico. Para cuestionar permanentemente el saber provisional que aún no ha sido refutado (p. 2).

La técnica en el horizonte de la historia de la ciencia y de las técnicas

Desde la Antigüedad (habría que retrotraerse al pensamiento griego), pero de un modo muy significativo desde la revolución científica de los siglos XVI y XVII (Modernidad), la humanidad se ha visto fuertemente influenciada por la ciencia. El prestigio alcanzado por la misma le ha dado el papel de racionalidad más importante y catalizador del cambio social.

Ante todo, la ciencia moderna se constituye como un proyecto claro y preciso, especialmente a partir de Newton. No es que estuviera configurado definitivamente desde el principio, pero es un siglo más tarde, con la potente influencia de la escuela de Laplace, cuando Newton, el nuevo Moisés, se va convirtiendo en el símbolo de la revolución científica europea. Definitivamente será el siglo XIX el que dé al nombre de Newton un poder mágico y modélico en el que toda la ciencia tiende a confluir. Unos ven en su método una idea de protocolo de experiencia matematizable. Para otros, la idea central es aislar un hecho específico del cual todo podrá ser deducido. Cada uno hace su propia hipótesis del valor de la doctrina newtoniana, aunque todos reconocen que algunos de los conceptos dinámicos que Newton ha introducido constituyen una adquisición definitiva, e, incluso para algunos, como para su discípulo Pierre Simon de Laplace (1749-1827), un techo irrebutable.

La fuerza de la síntesis newtoniana es/era increíble. Las aspiraciones comunes a la ciencia de todos los tiempos, los deseos de una ciencia unificada, son recogidas y agrupadas, aunque nunca se alcanza su definitiva resolución, pues las preguntas que están a la base nunca pierden su fuerza generadora.

Comparte con los relatos míticos el intento de explicación e interpretación de la organización del mundo y de la situación de la sociedad humana en el seno de la naturaleza, pero se aparta del interrogante mitológico cuando se acoge a procedimientos de verificación y discusión crítica. No obstante, filosofía y ciencia con frecuencia llevan discursos paralelos o incluso convergentes, aun siendo ambos discursos de naturaleza crítica.

Para algunos la singularidad de la ciencia moderna se caracteriza por un diálogo experimental, por el encuentro entre la técnica y la teoría, la 'alianza' —de nuevo la palabra clave (Prigogine y Stengers, 1990a, pp. 29-48; cf. 1990b)— sistemática entre la ambición de modelar el mundo y la de comprenderlo. Ciertamente esta relación no traía consigo solo ventajas. El diálogo experimental fundaba la originalidad, la especificidad y los límites de la ciencia, pero al mismo tiempo se ponía delante de una natu-



raleza simplificada, preparada, a veces mutilada en función de la hipótesis previa, aquella que la experimentación interroga.

Esta ciencia, debido a su dinámica intrínseca y a las circunstancias socioculturales que le rodeaban en el momento de su nacimiento, se convierte en un mito y así se ha mantenido hasta la segunda mitad del siglo XX. El contenido teórico de la ciencia clásica ha contribuido, sin ninguna duda, a estabilizar el mito de un saber omnisciente.

Las leyes newtonianas del movimiento realizan una síntesis que se venía proyectando desde hacía tiempo entre dos desarrollos convergentes. Con señalan Prigogine y Stengers (1990a): “El de la física —la descripción del movimiento, con las leyes de Kepler y las de la caída de los cuerpos formuladas por Galileo— y el de las matemáticas que culminan en el cálculo ‘infinitesimal’” (p. 228). Con el concepto de cantidad infinitesimal tienen un instrumento potente en sus manos. La cantidad infinitesimal, que resulta de un paso al límite y que se define como la variación de una magnitud entre dos instantes sucesivos cuando el intervalo entre los instantes tiende a cero, permite describir, descomponer el cambio, en una serie infinita de campos pequeños.

De ahora en adelante, cualquiera que sea el sistema dinámico, la forma de las leyes del movimiento, $F = m \cdot a$, permanece válida. Esta fórmula reúne tres características: legalidad, determinismo y reversibilidad. Esta reversibilidad está ligada al principio de razón suficiente, según Prigogine y Stengers (1990b):

La imposibilidad de definir una diferencia intrínseca entre el antes y el después, a la que está condenada la dinámica, nos resulta hoy evidente, pero, ya en su origen, estaba a la vez afirmada y disimulada por un principio que, con los trabajos de Galileo, Huyghens, Leibniz, Euler y Lagrange, llegó a ser el propio principio de conceptualización de la dinámica. Leibniz lo bautizó como “principio de razón suficiente”. En términos leibnizianos, este principio enuncia la equivalencia entre la causa “plena” y el efecto “total” (p. 281).

Pero hoy se puede afirmar que la Edad de Oro de la ciencia newtoniana ha terminado y que su racionalidad no basta para unificar el conocimiento. Al diablillo de Laplace le faltan dos dimensiones que en la actualidad parecen indispensables para la comprensión del mundo: la complejidad y la historia.

La segunda mitad del siglo XX ofrecía, entre otras, una imagen especial, diferente, de la ciencia. Es la que se denomina tecnociencia. Esta se caracteriza por el hecho de que no hay progreso científico sin avance



tecnológico y viceversa. La interdependencia entre ciencia y tecnología es estrechísima en el caso de Big Science, y por eso conviene distinguir entre ciencia, técnica, tecnología y tecnociencia.

Aunque la ciencia se convirtió en hegemónica y en ocasiones despótica —como consecuencia de la fuerza que alcanzó—, la segunda mitad del siglo XX y el comienzo del XXI han supuesto un cambio radical para la consideración de casi todas las cosas, especialmente de la ciencia. Esta no podía considerarse como una disciplina autónoma, sino que ha significado una mezcla de diversos sistemas de valores que están profundamente imbricados entre sí y que pueden quedar descritos con estos dos enunciados:

- La filosofía de la ciencia no puede limitarse a ser una teoría del conocimiento científico.
- La emergencia tecnocientífica ha cambiado la praxis de científicos e ingenieros.

102



Pero, ¿en qué consiste esa disciplina que es objeto de estudio? El título de la obra de Alan Francis Chalmers (1988) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, que tanta trascendencia tuvo también en nuestra cultura, ahora sirve de epígrafe para afrontar una definición de ciencia.

No es fácil definir la ciencia —viene a decir Agustín Udías (2010, p. 20)—. La Sociedad Americana de Física se propuso llegar a una definición, pero tras el intento desistió en su propósito. La definición más cercana al ideal que perseguían es la siguiente, según Udías (2010): “Una búsqueda disciplinada para entender la naturaleza en todos sus aspectos [...] exigiendo un intercambio de ideas y datos abierto y completo [...] y una actitud de escepticismo sobre sus propios resultados” (pp. 20-21).

Una nueva visión sapiencial y transdisciplinar

¿Qué se entiende por visión sapiencial? El calificativo sapiencial casi siempre hace referencia a una visión integradora y superadora respecto a aquellas que están a la base. En este contexto hablar de una visión sapiencial de la ciencia supone que esta tiene que estar acompañada de una cosmovisión filosófica bien fundamentada. Ahora se entiende que la tecnociencia, es decir, la nueva concepción científica que aúna tecnología y ciencia, implica una referencia a un sistema filosófico desde el cual se permita hablar de valores y de otros elementos que se desprenden de una concepción filosófica.

En la encíclica *Fides et Ratio* (1998), Juan Pablo II nos hablaba también de una “dimensión sapiencial”, en este caso de la filosofía y la teología. Allí se afirma que:

Para estar en consonancia con la palabra de Dios es necesario, ante todo, que la filosofía encuentre de nuevo su dimensión sapiencial de búsqueda del sentido último y global de la vida. Esta primera exigencia, pensándolo bien, es para la filosofía un estímulo utilísimo para adecuarse a su misma naturaleza. En efecto, haciéndolo así, la filosofía no sólo será la instancia crítica decisiva que señala a las diversas ramas del saber científico su fundamento y su límite, sino que se pondrá también como última instancia de unificación del saber y del obrar humano, impulsándolos a avanzar hacia un objetivo y un sentido definitivos. Esta dimensión sapiencial se hace hoy más indispensable en la medida en que el crecimiento inmenso del poder técnico de la humanidad requiere una conciencia renovada y aguda de los valores últimos. Si a estos medios técnicos les faltara ordenación hacia un fin no meramente utilitarista, pronto podrían revelarse inhumanos, e incluso transformarse en potenciales destructores del género humano (nº 83).

103



De un modo semejante se puede extrapolar y decir que ética (filosofía) y ciencias están llamadas a una mayor integración y la ética se puede convertir en esa disciplina orientadora que impulsa a las ciencias y a las técnicas (a las tecnociencias) hacia un objetivo y sentido definitivos. En esto podría consistir en primera instancia esta “visión sapiencial”.

En el epígrafe se hace referencia a otro calificativo: transdisciplinar. ¿En qué consiste una relación transdisciplinar? En la historia ha habido muchos modelos de relación entre disciplinas. Hay dos grandes categorías en los modelos de relación entre las ciencias humanas y la teología: de tipo conflictivo (tensión, exclusión, separación, clausura o ignorancia recíproca) o de coexistencia pacífica, caracterizados por un equilibrio más o menos estable entre los *partners* (cohabitación, compromiso, concordismo, apertura recíproca y diálogo).

Existen dos tipos de diálogo: el multidisciplinar y el interdisciplinar (transdisciplinar). El multidisciplinar es ese tipo de diálogo mediante el cual los representantes de ambas ciencias se convierten a la vez en escuchadores, receptores e informadores, en función de un conocimiento más completo de un campo común de investigación. ¿Qué es lo que requiere? Se pueden señalar cinco características necesarias para que se dé una relación de diálogo:



- Exige que las dos disciplinas quieran dialogar, y estén interesadas en intercambiar informaciones (a las que cada disciplina llega con su método).
- También es necesario que ambos renuncien a la pretensión —casi siempre existente, aunque a veces inconsciente— de considerar su disciplina como el único acercamiento científico válido a la realidad. Deben estar abiertos a lo que la otra parte pueda aportar.
- El diálogo debe darse bajo el signo de la provisionalidad. Ambas disciplinas están muy contestadas; por tanto, hay que darse cuenta de lo provisional de la realidad.
- El diálogo y la confrontación no debe darse en el plano abstracto, sino en sus realizaciones históricas concretas.
- Se requiere también que el otro *partner* esté con capacidad de comprender los procedimientos científicos y el lenguaje específico de la otra ciencia.

El diálogo interdisciplinar añade solo un dato novedoso al anterior y es el de una mayor relación e imbricación de las diversas ciencias. Cuando la relación permite unos intercambios más profundos, como la utilización de conceptos comunes, estamos en el campo transdisciplinar. Para que sea posible una relación dialógica de estas características entre ciencias, debe darse la producción de conceptos transespecíficos (*cf.* Piaget, 1989; Groppo, 1991).

Se podría concluir intentando clarificar si cualquier filosofía sirve para otorgar esa visión sapiencial a la ciencia. La respuesta es rotundamente negativa. No todas las filosofías sirven para ofrecer una visión sapiencial, porque muchas filosofías no parten de unos presupuestos como los explicitados anteriormente, bien definidos y con la voluntad de converger en objetivos y fines comunes.

La consiliencia

Edward Osborne Wilson, distinguido profesor emérito de biología en la Universidad de Harvard y reconocido como tal vez la principal autoridad mundial en materia de hormigas, abrió un nuevo campo de la ciencia en la década de 1970 con su libro *Sociobiology: The New Synthesis* (1975). Argumentaba que los animales sociales, incluidos los humanos, se comportan en gran medida de acuerdo con las reglas escritas en sus propios genes. La teoría provocó controversia porque no solo parecía contradecir las preciadas creencias sobre el libre albedrío, sino que, según los críticos,

evocaba que las ideologías racistas acusaran a algunos grupos humanos de que eran biológicamente superiores a otros. Las reacciones fueron polémicas. No obstante, Wilson y algunos seguidores han defendido y refinado la sociobiología a lo largo de los años hasta tal punto que ahora es un concepto que goza de bastante aceptación en la comunidad científica, especialmente por una nueva generación de psicólogos evolutivos. Después de bastantes años, Wilson nos ha ofrecido un nuevo libro, potencialmente innovador, *Consilience: The Unity of Knowledge* (1998), que lo ha colocado en el centro del debate y la controversia una vez más. Algunos eruditos lo han elogiado como audaz y provocativo, mientras que otros lo han criticado como intelectualmente inestable y pobre.

La palabra ‘consiliencia’ es extraña y no aparece en el *Diccionario del nuevo mundo* de Webster ni en otros famosos diccionarios. Como ya se dijo, fue acuñada en el siglo pasado y se refiere a campos de investigación separados desde hace mucho tiempo que se juntan y crean nuevas ideas (química + genética = biología molecular). La controversia rodea a la creencia de Wilson de que todo esfuerzo humano, desde los sentimientos religiosos hasta los mercados financieros y las bellas artes, es susceptible de ser explicado por la ciencia dura. Filósofos y artistas se enfadan con lo que Wilson llama su “agenda de unificación”, su intento de mostrar —como él dijo— que la mayor empresa de la mente humana siempre ha sido y será el intento de vincular la ciencia con las humanidades.

La esencia del argumento de Wilson en su libro *Consilience* es que el método científico puede aplicarse a las humanidades y las ciencias sociales con éxito. De hecho, las disciplinas aparentemente divergentes de las ciencias naturales y las ciencias sociales estudian el mismo mundo y, por lo tanto, debería haber una manera de reconciliar las diferencias en el progreso en las dos áreas de estudio.

Algunas ideas de Wilson (1998) están enraizadas en la Ilustración. Cita específicamente a Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, marqués de Condorcet (1743-1794), a quien también atribuye la incorporación del espíritu de los tiempos: “El universo, conocido o desconocido, es necesario y constante. ¿Por qué este principio debería ser menos verdadero para el desarrollo de las facultades intelectuales y morales del hombre que para otras operaciones de la naturaleza?” (p. 21).

Conviene recordar que este concepto fue puesto en circulación anteriormente. La palabra consiliencia fue acuñada originalmente en términos de “consiliencia de las inducciones” por William Whewell (1794-1866) (consiliencia se refiere a un ‘saltar juntos’ del conocimiento). La palabra proviene del latín *com* (juntos) y *siliens* (saltando) —como en resiliencia—.



Sostiene Wilson (1998) que nada en el mundo tiene sentido a menos que haya una teoría para explicarlo (p. 56). Esta teoría es proporcionada por la ciencia, que es la “empresa organizada y sistemática que reúne conocimiento sobre el mundo y condensa el conocimiento en leyes y principios comprobables” (p. 58). Para Wilson, el hecho de que la ciencia produce leyes útiles sobre el mundo en general es el principal atractivo de las disciplinas.

De este deseo de generalizar tanto las ciencias como las humanidades en una fórmula unitaria para encontrar la verdad objetiva, surgió la doctrina del positivismo lógico. El objetivo de esta tensión de pensamiento era unificar el método científico con el de las humanidades y, según Wilson (1998), su fracaso fue causado solo por la falta de conocimiento de la neurociencia (p. 67).

Este intento de unificación ha estado a la base de otras pretensiones como la de Ilya Prigogine e Isabelle Stengers (vincular humanidades y ciencias mediante un concepto nuevo de tiempo, *La nouvelle Alliance*, 1978), Charles Perci Snow (*Las dos culturas*, 1959) y del mismo Edward Osborne Wilson (*Consilience: The Unity of Knowledge*, 1998). Cada intento aporta nuevas herramientas, pero aún en medio del avance, el objetivo final de la unificación del saber se percibe lejano.

En parte, la dificultad surge al describir sistemas complejos, ya que la disección es más fácil que construir algo nuevo; es más sencillo separar un grupo de ideas para ver por qué deben trabajar juntas en lugar de visualizar todas las ideas en la secuencia que conduce a nuestra base de conocimientos actual. De hecho, muchos de los problemas de las ciencias sociales surgen de la simplificación de los problemas más allá del punto en que resulta útil la teoría que surge como resultado. Las interacciones humanas son inmensamente complicadas y no están explicadas adecuadamente por las hipótesis de los científicos sociales.

Esto no quiere decir que el mundo natural no sea complejo. La interacción y evolución de las especies son juegos complejos e iterados que son difíciles de analizar. Hay demasiadas variables que influyen, por ejemplo, en la evolución genética. Sin embargo, según Wilson (1998), los genes y la cultura están inseparablemente unidos, no hay manera de tener uno sin el otro (p. 138).

El *quid* de su argumento es que todo puede reducirse a simples reacciones físicas a nivel molecular (p. 291). En esencia, tanto las ciencias naturales como las ciencias sociales estudian situaciones que surgen de las mismas interacciones. El objetivo de la conciencia es el conservadurismo ambiental, ya que la unificación de los dos mundos de estudio dispare



conducirá a una mayor comprensión del lugar del hombre en el mundo y su efecto en él. La ciencia tiene la capacidad de comprender y remediar los problemas ambientales, pero solo las humanidades y las ciencias sociales tienen la capacidad de llegar a un grupo lo suficientemente amplio como para que estos avances puedan tener lugar.

La meta de Wilson es noble, pero su examen del estado actual, tanto de las ciencias sociales como de las artes, es insuficiente. Específicamente, su examen del pensamiento económico deja mucho que desear. No obstante, reconoce que, aunque hay partes de la teoría económica muy sencillas, hay otras, como la teoría de la elección social, que son densas y complejas y que, en todo caso, el fracaso de las ciencias sociales para predecir el comportamiento humano no se deberá a ninguna falta de competencia por parte de los científicos, sino a la imprevisibilidad de la condición humana.



Más allá de los prejuicios epistemológicos y humanistas

La técnica, las técnicas, han estado marginadas a lo largo de la historia de las ideas hasta no hace mucho. El origen de esta marginación habría que buscarla en la tradición filosófica que desde el inicio separó *techné* y *episteme*, *poiesis* y *praxis*. Platón y Aristóteles estarían en la base de esta separación dicotómica que trajo durante tiempo fuertes consecuencias para la comprensión de una ciencia y una técnica y tecnología en buenas relaciones. De este modo, según Manuel Medina (1995):

La separación teórica de la técnica respecto a la ciencia y las humanidades configura los prejuicios filosóficos que han acompañado la larga historia de la filosofía y sus relaciones con la técnica, llegando incluso a marcar la moderna filosofía de la tecnología y a enfrentar distintas corrientes dentro de la misma. La superación de dichos prejuicios, tanto en la filosofía de la tecnología como en la filosofía de la ciencia, pasa por la integración de ambas en una filosofía de la tecnociencia, dentro de los actuales estudios interdisciplinarios de ciencia y tecnología (p. 180).

Ya el mismo Aristóteles en el capítulo cuarto del libro VI de la *Ética a Nicómaco* (1987) nos ofrece tanto el prejuicio epistemológico como el filosófico. Para el Estagirita “toda *techné* es la capacidad de producir objetos materiales conforme con un logos verdadero” (p. 272). Para muchos autores aquí se encontraría el ‘prejuicio epistemológico’ (*meta logou alethous*), es decir, la *techné* está subordinada a la *episteme*, pero además se sientan las bases, tras la separación entre técnica y conocimiento o teoría, del primado de la teoría sobre la praxis (‘prejuicio filosófico’).

La historia posterior es bien conocida. Hasta fines del siglo XIX y comienzos del XX no ha habido un desarrollo notable de la filosofía de la técnica capaz de reorganizar estos contenidos de otra manera. Algunas figuras significativas en este proceso intelectual fueron Karl Marx, Ernst Kapp (*Grunlinieneiner Philosophie der Technik*, 1877), Friedrich Dessauer (*Philosophie der Technik*, 1927), José Ortega y Gasset (*Meditación de la técnica*, 1939) y Martin Heidegger (*Die Frage nach der Technik*, 1954).

La filosofía de la tecnología como tal surge en las décadas de los 60 y 70 del siglo XX: Joseph Agassi, Mario Bunge, Lewis Mumford, Henryk Skolimowski, Paul Durbin, Friedrich Rapp... desde esa época hasta el presente sería muy difícil hacer historia de todo lo que ha pasado, dada la pluralidad y heterogeneidad de acercamientos producidos, pero sí que se puede básicamente, siguiendo a Manuel Medina (1995), afirmar que hay dos grandes bloques: un acercamiento humanista y otro de más carácter analítico y epistemológico. Lo cierto es que incluso en estos nuevos acercamientos subsisten los viejos prejuicios de los que se ha venido hablando.

A partir de los nuevos estudios de filosofía de la tecnología, fruto de un 'giro tecnológico'⁴, apreciable en nuestra cultura y que invierte los antiguos presupuestos y prejuicios sobre las relaciones entre tecnología, ciencia y sociedad (Achterhuis, 2001, p. 190), se han producido los primeros frutos. En la prehistoria se puede situar a John Dewey (cf. Hickman, 1990). Según Larry Hickman (1990), Dewey tenía un claro interés por la tecnología. Pasó desapercibido en muchos autores posteriores porque no dedicó un libro monográfico a esta cuestión, pero sin duda está a la base de algunos de los argumentos que acabaron con la primacía de la teoría sobre la praxis en la filosofía de la ciencia y de la tecnología (Esteban, 1999, p. 138).

Otros autores significativos son Paul Lorenzen (1974), impulsor de la teoría constructiva sistemática de las ciencias. Desde la filosofía, Ian Hacking (1999), que se ha desmarcado de los prejuicios analíticos para acercarse a una visión más centrada en la tecnología. Desde el ámbito de la sociología de la ciencia, Andrew Pickering (1995) propone un análisis posthumanista de la práctica científica.

Concluyo con Medina (1995), que ha servido de guía en este recorrido, afirmando que:

En todo caso, si la filosofía de la ciencia y la filosofía de la tecnología han de tener un futuro que nos sea pasar a formar parte del ya bien surtido museo filosófico, habrán de superar los viejos prejuicios tanto humanistas como epistemológicos, para integrarse interdisciplinariamente en los actuales estudios de ciencia y tecnología. Mientras tanto, habría



que empezar por integrar ambas en una filosofía post-epistemológica y posthumanista de la tecnociencia, de acuerdo con el principio de que no debe separarse académicamente lo que viene unido en la práctica y en la cultura (p. 194; cf. Ihde, 1991).

Más allá de una tecnología orientada a la ingeniería

La filosofía tecnológica contemporánea orientada hacia la sociedad evalúa la tecnología de una manera más amplia que la ética de la tecnología. Sin embargo, también carece de una teoría del valor desarrollada, mediante la cual los diferentes aspectos que están en juego en relación con la tecnología puedan identificarse y equilibrarse entre sí. Por consiguiente, conviene señalar que los enfoques actuales también tienen sus limitaciones para abordar la primera pregunta, con respecto a la naturaleza de la tecnología y la ingeniería. Sin embargo, preocupa principalmente la ética tecnológica y la filosofía de la tecnología orientada a la sociedad.

Hay que tener en cuenta, además, que el campo se beneficiaría enormemente del desarrollo de teorías del valor específicamente orientadas hacia la tecnología, que distinguieran diferentes tipos de valor relevantes para evaluar las consecuencias de la tecnología y que analizaran cómo se promueven o dificultan tales valores a través del diseño y uso de tecnologías, artefactos y procesos.

Una segunda forma en que la filosofía de la tecnología aún no ha avanzado mucho es que diversos estudios filosóficos que se centran en las implicaciones de la tecnología no tienen a la base teorías desarrolladas de la sociedad y su interacción con la tecnología.

En general, lo que se necesita en este campo es un mayor número de teorías desarrolladas para estudiar cómo los artefactos tecnológicos interactúan con aspectos de la sociedad, así como mejores informes de estos fenómenos sociales en sí mismos. Dichas teorías pueden tomarse de STS (Science, Technology & Society) u otras ciencias sociales (en línea con el 'giro empírico'), o importarse de la filosofía general, pero debemos tenerlas más presentes en nuestro trabajo (cf. Stirling, 2007).

En tercer lugar, es posible considerar algunas limitaciones que son específicas de la ética tecnológica actual. Lo más importante es que hay una gran falta de reflexión en la ética general de la tecnología, en oposición a la ética aplicada de tecnologías específicas. Propiamente, se está haciendo muy poco trabajo para avanzar en el campo de la ética de la tecnología teórica o metodológica. El 'giro empírico' no ha arrojado una



sola monografía sobre ética tecnológica que presente teorías y métodos para abordar el campo.

Otra crítica relacionada es que se está haciendo muy poco trabajo para afrontar la cuestión de cómo se puede desarrollar una nueva tecnología de una manera moralmente responsable. Por un lado, la ética de la tecnología se centra principalmente en cuestiones éticas y sociales relacionadas con las tecnologías que ya existen y, por el otro, en las responsabilidades generales de los ingenieros.

Lo que falta son modelos efectivos que permitan evaluar cómo se pueden tener en cuenta las normas y valores aceptados al desarrollar nuevas tecnologías y cómo anticipar los problemas morales y normativos con respecto a las aplicaciones futuras. Es decir, lo que falta son modelos efectivos para la evaluación ética de la tecnología y para el desarrollo ético de la nueva tecnología.

Finalmente, vale expresar cierta preocupación acerca de la posibilidad de que la filosofía de la tecnología orientada a la sociedad y orientada a la ingeniería pueda separarse. Los dos enfoques obviamente tienen un tema que es muy diferente, pero ambos enfoques pueden beneficiarse uno de otro.

La filosofía de la tecnología orientada a la ingeniería desarrolla teorías de los artefactos y prácticas tecnológicas, los procesos de diseño y la relación entre el diseño y el uso que se puede dar de la filosofía de la tecnología orientada a la sociedad. El último desarrolla teorías de las relaciones sociedad-tecnología que pueden ser utilizadas por el primero para incluir mejores descripciones del contexto social de la ingeniería. Así que la esperanza es que estos dos enfoques no diverjan, sino que interactúen y se mezclen en aquellas áreas donde hay preocupaciones comunes (*cf.* Jaramillo, 2015, pp. 315-317).

Posibles nuevas agendas de la filosofía de la técnica o de la tecnociencia

Lo que se ha estado discutiendo en la sección anterior es que, a pesar de los impresionantes logros en el campo en los últimos 25 años, todavía hay mucho espacio para el progreso. En lo que queda, se hacen algunas sugerencias de cómo los desafíos planteados pueden ser aceptados.

Hay enciclopedias, como la de *Ciencia y tecnología éticas* de Mit-cham (1985/2005). Hay monografías con el enfoque clásico, como la de Hans Jonas (1995) *The Imperative of Responsibility*. Pero parece que no hay estudios sobre ética de la tecnología general después del ‘giro empí-



rico' y muy pocos incluso con un enfoque en las formas aplicadas de la ética de la tecnología.

Muchos de los nuevos enfoques que se encuentran en el horizonte intentan desarrollar teorías que permitan realizar evaluaciones amplias de diferentes tecnologías y prácticas tecnológicas sobre la base de valores éticos y no éticos. Pero para fundamentar una seria filosofía de la tecnología se necesita una teoría del valor que considere la relación entre la tecnología y la realización del valor. Dicha teoría distinguiría diferentes tipos de valor, como el valor ético, estético, cultural, social, económico, etc., pero también el valor intrínseco e instrumental que se adhiere a los artefactos y procesos tecnológicos en la sociedad (cf. Echeverría, 2002).

En segundo lugar, debemos desarrollar una visión de cómo se pueden comparar tales valores entre sí. ¿Cómo comparar el valor de la seguridad con el de la privacidad y determinar cuál es más importante? ¿Cómo comparar el valor de una economía fuerte con el de un medio ambiente limpio?

En tercer lugar, se debe considerar cómo se materializan y promueven los valores con la tecnología. ¿Pueden los artefactos tecnológicos incorporar valores y qué otros factores además de la tecnología determinan si los valores se promueven o dificultan cuando se usan tecnologías? El tercero de estos temas fue abordado en teorías de valores en diseño como lo hizo Helen Nissenbaum (1998) y diseño sensible al valor realizado por Friedman y Kahn (2003), y por Thomas Misa, Philip Brey y Andrew Feenberg en *Modernity and Technology* (2003), entre otros.

Una segunda mejora necesaria en el campo que identifico es el desarrollo de más y mejores teorías de la relación entre tecnología y sociedad. Se puede hacer una distinción aproximada de dos tipos de teorías. Las teorías de las relaciones humano-tecnología son teorías a nivel micro que describen cómo los seres humanos se relacionan e interactúan con artefactos tecnológicos o se involucran en prácticas tecnológicas (primera). Las teorías de las relaciones tecnología-sociedad son teorías que describen cómo los productos y las prácticas tecnológicas se relacionan e interactúan con aspectos de la sociedad (segunda). Estas son teorías de nivel macro y meso que describen, por ejemplo, cómo los artefactos tecnológicos pueden influir en los procesos políticos o cómo los procesos de diseño tecnológico interactúan con los procesos económicos. Actualmente, hay pocas teorías de este tipo en el campo que han ganado una amplia aceptación. Hay algunas que son influyentes, como la teoría fenomenológica de las relaciones humano-tecnología de Don Ihde (2004), la teoría de la red de actores de Bruno Latour (2005), la teoría de la política de los artefactos de



Langdon Winner (1983) y la teoría de la racionalización tecnológica de Andrew Feenberg (2009, 2013). Sin embargo, estas son teorías que están orientadas a cuestiones y preguntas específicas, y necesitamos teorías adicionales para cubrir problemas nuevos que van surgiendo.

Para comprender mejor las relaciones humano-tecnológicas se necesitarían teorías de la interacción entre los artefactos y las prácticas tecnológicas, por una parte, y la percepción humana, la cognición, la acción, la experiencia, la identidad, la imagen corporal, el desarrollo moral, la deliberación moral, la naturaleza humana y las creencias básicas y los valores, etc. Actualmente existen pocas teorías de este tipo en el campo y prácticamente ninguna que tenga un apoyo generalizado.

Para avanzar en este campo se puede proponer priorizar el desarrollo de dos tipos de teorías de la relación entre tecnología y sociedad. El primero es el desarrollo de teorías de la agencia tecnológica: ¿cómo los artefactos y las prácticas tecnológicas afectan al entorno en el que se presentan y utilizan?, ¿cómo funcionan para generar consecuencias? El segundo es el desarrollo de las teorías de la tecnología y la Modernidad: teorías de nivel macro que relacionan la dinámica de la tecnología con las estructuras e instituciones básicas de la sociedad moderna (Feenberg, 2003).

El tercer y último desafío se refiere a la ética tecnológica. En este campo hay una necesidad para el desarrollo de teorías y métodos en diversas áreas. Es preciso entender cómo el uso o la presencia de la tecnología influyen en las dimensiones morales de la acción humana y la responsabilidad individual. El trabajo pionero de Hans Jonas (1995), *The Imperative of Responsibility*, es valioso para este propósito, pero se necesitan teorías que después del ‘giro empírico’ también aborden este tema.

Estos son tiempos emocionantes para desarrollar la filosofía de la tecnología desde la perspectiva de la tecnociencia. Se ha avanzado mucho en las últimas décadas y el campo está madurando bien. Sin embargo, ahora es el momento de llevar el campo al siguiente nivel y fortalecer la teoría y la aplicación. Para crecer más como campo se debería demostrar que hay más que ofrecer que una serie de teorías y puntos de vista interesantes. Se necesitaría mostrar o demostrar que en este campo hay muchas personas que trabajan juntas en problemas y problemas conjuntos, en el que hay un diálogo constante sobre la mejor manera de abordarlos y en el que las personas son conscientes y se basan y confían en el trabajo de los demás.

Estas podrían ser algunas de las pinceladas de la filosofía de la tecnología y su agenda futura.



Notas

- 1 Los estudios de tecnociencia desde una perspectiva feminista son “a field under construction” (Åsberg & Lykke, 2010, p. 301).
- 2 La Big Science supuso un gran cambio en la práctica científica: concentración de recursos humanos y materiales en unos pocos centros de investigación; especialización del trabajo en los laboratorios; desarrollo de proyectos científicos con relevancia política y social, que contribuyen a incrementar el poder militar, el potencial industrial, la salud o el prestigio nacional; interacción entre científicos, ingenieros, industriales y militares; burocratización y politización de la ciencia y la tecnología; pérdida de autonomía de la ciencia; riesgo alto de sus posibles impactos; entre otros.
- 3 El *oncomouse* es uno de los primeros animales transgénicos que se han producido. Investigadores de la Facultad de Medicina de Harvard, a comienzos de los años 1980, produjeron un ratón modificado genéticamente que era propenso a contraer el cáncer por habersele introducido un *oncogen* que puede provocar el crecimiento de tumores. El *oncomouse* (de la palabra griega que significa tumor) fue concebido como un medio válido para hacer avanzar las investigaciones sobre el cáncer. La Universidad de Harvard trató de obtener la protección por patente en EUA y otros países, sin embargo, como es lógico, pronto se desencadenó una oleada de reflexión sobre los problemas éticos que se suscitaban (Rodríguez, 2007, pp. 25-40).
- 4 Giro tecnológico o giro empírico, que aparecerá más veces, es un término acuñado por Achterhuis y que hace referencia al cambio de acercamiento epistemológico a la ciencia y a la tecnología que se ha obrado en el último tercio del siglo XX (cf. Achterhuis, 2001; Franssen *et al.*, 2016; Verbeek, 2005).



Bibliografía

- ACHTERHUIS, Hans (ed.)
 2001 *American Philosophy of Technology: the Empirical Turn*. Bloomington, Minneapolis: Indiana University Press.
- ARISTÓTELES
 1987 *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos.
- ÅSBERG, Cecilia & LYKKE, Nina
 2010 Feminist technoscience studies. *European Journal of Women's Studies*, 17(4), 299-305.
- CHALMERS, Alan
 1988 *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- ECHEVERRÍA, Javier
 2002 *Ciencia y valores*. Barcelona: Destino.
 2003 *La revolución tecnocientífica*. México: FCE.
 2005 La revolución tecnocientífica. *Con-Fines* ½, agosto-diciembre, 10.
- ESTEBAN, Miguel
 1999 La ciencia como tecnología en John Dewey. *Revista de Filosofía Diánoia*, 45(45), 133-145.
- FEENBERG, Andrew
 2003 *Modernity and Technology*. Cambridge (MA): MIT.
 2009 Rationalizing Play: A Critical Theory of Digital Gaming. *Information Society Journal*, 25(2), 105-118.



- 2013 Del esencialismo al constructivismo. La filosofía de la tecnología en la encrucijada. *Hipertextos*, 1(1), julio-diciembre. Buenos Aires.
- FRANSSEN, Maarten, VERMAAS, Pieter, KROES, Peter & MEIERS, Athonie (eds.)
2016 *Philosophy of Technology after the Empirical Turn*. Springer International Publishing.
- FRIEDMAN, Batya & KAHN, Peter
2003 Human values, ethics, and design. En J. Jacko y A. Sears (eds.). *The Human-Computer Interaction Handbook*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GROPPPO, Giuseppe
1991 *Teologia dell'educazione: Origine, identità, compiti*. Roma: LAS.
- GUERRERO, Manuel & VEGA, Victoria
s/f *El proyecto Manhattan: tecnología nuclear*. Recuperado de <https://bit.ly/2SnSLOK/>
- HACKING, Ian
1999 *The Social Construction of What?* Cambridge (MD): Harvard University Press.
- HICKMAN, Larry
1990 *John Dewey's Pragmatic Technology*. Bloomington, Indianápolis: Indiana University Press.
- HOTTOIS, Gilbert
1999 *Essais de philosophie bioéthique et biopolitique*. París: Vrin.
- IHDE, Don
1991 *Instrumental Realism: The Interface Between Philosophy of Science and Philosophy of Technology*. Michigan: Indiana University Press.
2004 A phenomenology of technics. En D. Kaplan (ed.). *Readings in the philosophy of technology* (pp. 137-159). Lanham (MD): Rowman & Littlefield.
- JARAMILLO, Diego
2015 ¿Existe una filosofía de la ingeniería? *Universitas Philosophica*, 32(64), 315-317.
- JONAS, Hans
1995 *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- JUAN PABLO II
1998 *Carta encíclica Fides et Ratio*. Vaticano: LEV.
- LATOUR, Bruno
1987 *Science in Action. How to follow Scientist and Engineers through Society*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
2005 *Reassembling the social: An Introduction to Actor-Network Theory*. Oxford University Press.
- LORENZEN, Paul
1974 *Konstruktive Wissenschaftstheorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- MEDINA, Manuel
1995 Tecnología y filosofía: más allá de los prejuicios epistemológicos y humanistas. *Isegoría*, 12, 180-197.
2005 *Tecnociencia*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://bit.ly/2Q0G413/>
- MITCHAM, Carl
1985/2005 *Encyclopedia of Science Technology and Ethics*. Nueva York: MacMillan.
- NISSENBAUM, Helen

- 1998 Values in the Design of Computer Systems. *Computers and Society*, marzo, 38-39.
- ORTEGA Y GASSET, José
- 1939 *Ensimismamiento y alteración: meditación de la técnica*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- PIAGET, Jean
- 1989 *Clasificación de las ciencias y principales corrientes de la epistemología contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.
- PICKERING, Andrew
- 1995 *The Mangle of Practice: Time, Agency, and Science*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- PRIGOGINE, Ilya & STENGERS, Isabelle
- 1990a *La nueva alianza: metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- 1990b *Entre el tiempo y la eternidad*. Madrid: Alianza.
- RODRÍGUEZ, Eduardo
- 2007 Ética de la investigación en modelos animales de enfermedades humanas originales. *Acta Bioethica*, 13(1), 25-40.
- SILVA, Luis
- 2012 *La tecnociencia*. Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. Recuperado de <https://bit.ly/2SsCGhj/>
- STIRLING, Andy
- 2007 A general framework for analysing diversity in science, technology and society. *Journal of the Royal Society Interface*, 4(15).
- UDÍAS, Agustín
- 2010 *Ciencia y religión: dos visiones del mundo*. Santander: Sal Terrae.
- VERBEEK, Peter
- 2005 *What Things Do: Philosophical Reflections on Technology, Agency, and Design*. Penn State University Press.
- WILSON, Edward
- 1998 *Consilience. The Unity of Knowledge*. Nueva York: Knopf.
- WINNER, Langdon
- 1983 Do Artifacts Have Politics? En D. Mackenzie *et al.* (eds.). *The Social Shaping of Technology*. Filadelfia: Open University Press.



Fecha de recepción de documento: 21 de julio de 2019
 Fecha de revisión de documento: 20 de septiembre de 2019
 Fecha de aprobación de documento: 15 de noviembre de 2019
 Fecha de publicación de documento: 15 de enero de 2020

CIBERNÉTICA EDUCATIVA, ACTORES Y CONTEXTOS EN LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

Educational cybernetics, actors and contexts in distance higher education system

ANGÉLICA MARÍA RODRÍGUEZ ORTIZ*

Universidad Autónoma de Manizales, Colombia

amrodriguez@autonoma.edu.co

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7710-9915>

EDUARDO ISAAC CHÁVEZ CIBRIÁN**

Universidad de Guadalajara, México

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8682-5385>

e-mail: isaac.cibrian08@gmail.com

Resumen

La educación superior a distancia asume grandes desafíos en pos de la actualización de mediaciones tecnológicas que permitan realizar procesos de interactividad e interacción social, así como ante el reconocimiento de los actores y el contexto en aras de favorecer el desarrollo de las competencias generales y específicas que requieren los nuevos profesionales para dar respuesta a las necesidades del entorno. El presente artículo presenta resultados parciales de una investigación cualitativa, cuyo objetivo consistió en identificar el papel de los actores y el contexto en los sistemas de educación a distancia, en aras de mejorar los procesos educativos y buscar alternativas para cerrar brechas entre la formación profesional y la demanda laboral. Para alcanzar el objetivo se realizó un análisis documental y se valoraron los aportes de la cibernética educativa en aras de comprender de manera sistemática los procesos de interacción social e interactividad que se llevan a cabo en este modelo educativo. Como resultados se encontró que la cibernética educativa hace posible el reconocimiento de los actores y contextos, dado que brinda claridad sobre la composición de los sistemas que se articulan a la hora de formar futuros profesionales. Asimismo, se considera fundamental reconocer a los actores como seres humanos de un contexto determinado, en el cual asumen retos para transformar el sistema económico y social con su labor.

Palabras clave

Educación a distancia, cibernética, actores, contexto, interacción social, TIC.

Forma sugerida de citar: Rodríguez, Angélica & Chávez, Eduardo (2020). Cibernética educativa, actores y contextos en los sistemas de educación superior a distancia. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 28(1), pp. 117-137.

* Investigadora del grupo SEAD-UAM. Línea de investigación: actores y contextos. Temas de interés investigativo: filosofía analítica, epistemología, didáctica de las ciencias sociales, educación a distancia. Estudios: posdoctorado en Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, CEA. Doctora en Filosofía. Magíster en Educación y Licenciada en Filosofía y Letras.

** Licenciatura en Filosofía. Estudiante-investigador pasante del Programa DELFÍN (México). Tecnólogo químico industrial, CETI-Tonalá.

Abstract

Distance higher education take on big challenges in pursuit of the update of technological mediations that allow processes to be carried out of interactivity and social interaction, as well as before recognition of actors and context for the sake of to encourage the development of specific general competencies required by new professionals to meet the environment needs. This paper presents the partial results of qualitative research, whose objective was in identifying the role of actors and the context in distance education systems, for the sake of improving educational processes and find alternatives to close gaps between vocational training and the labour supply. To reach the objective was to carried out documentary analysis and the contributions of educational cybernetics were assessed for the sake of systematically understanding the processes of social interaction an interactivity that are carried out in this educational model. As results was found that educational cybernetics makes it possible to recognize actors and contexts, because it provides clarity on the composition of the systems that are articulated when it comes to training future professionals. It is also considered essential to recognize actors as human beings linked to a specific context, in which they take on challenges to transform the economic and social system with their work.

Keywords

Distance education, cybernetics, actors, context, social interactions, TIC.

118



Introducción

La circulación y construcción del conocimiento en los sistemas de educación a distancia demanda cambios en los diseños didácticos y pedagógicos, uno de ellos se enfoca en la humanización de los procesos formativos, a través del reconocimiento de los actores y contextos y el rol que asumen en la transformación social. Cada contexto presenta sus propias particularidades y requiere profesionales críticos, seres humanos capaces de innovar en su ejercicio y dar respuesta a las problemáticas específicas y globales. Razón por la cual, reconocer al ser humano que está al otro lado de la pantalla y las necesidades del contexto al que pertenece es, sin duda, el reto más grande que enfrenta la educación a distancia, por sus mismas características *massmedia*. Visto así, como lo expone Delgado (2011), la educación mediada por tecnologías demanda:

Un diálogo permanente con los contextos donde las tecnologías se despliegan. Estos contextos, siempre heterogéneos y sociales, involucran un número de personas y comunidades que no forman parte de los especialistas, pero sin los cuales el conocimiento y las prácticas que la tecnología involucra no pueden realizarse en acciones de transformación (pp. 34-35).

En la era tecnológica, el uso de *massmedia*, redes sociales y sistemas informáticos para realizar actividades cotidianas se torna indispensable. Como la ha expuesto Aguilar (2011), la tecnología evoluciona y, en la mayoría de los casos, lo hace para facilitar la vida de las personas; hacia

donde se mire se encuentran avances y aplicaciones tecnológicas que sirven para obtener información sobre lo que acontece en el mundo y cómo operar en este. La educación ha asumido diversos retos en aras de favorecer procesos formativos a través de espacios cibernéticos. Entre ellos, movilizaciones conceptuales con relación a lo que convoca el aula, los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de espacios virtuales, así como la toma de conciencia frente a los procesos comunicativos, ya que la educación es un sistema social que tiene a su base el uso del lenguaje.

El presente trabajo pretende conceptualizar en torno a la importancia que adquiere el reconocimiento de los actores y el contexto en los sistemas de educación superior a distancia, en aras de identificar y analizar, a través de los aportes de la cibernética educativa, los elementos que articulan la formación de profesionales en la relación academia-empresa para minimizar las brechas existentes entre la oferta educativa y las demandas laborales. Reconocer a los actores que interactúan al otro lado de las aulas virtuales como seres humanos con necesidades propias, permitirá además de humanizar los procesos de interacción a través de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), mejorar la interacción social requerida en la construcción del conocimiento e identificar las necesidades de su entorno, para que el aprendizaje se torne útil a la hora de brindar respuesta a las particularidades de su contexto y con ello aportar a la sostenibilidad del territorio.

Para tal cometido, en la primera parte se expondrán brevemente algunas de las fases y elementos que se han dado en la educación a distancia; posteriormente, se analiza los retos que impone la educación de profesionales en los sistemas de educación a distancia en el siglo XXI; en tercera instancia, se revisarán los aportes de la cibernética educativa en el reconocimiento de los actores y el contexto en los sistemas de educación a distancia; también se hablará del rol que cumple el lenguaje en los procesos de interacción social requeridos para el uso interactivo de los *massmedia*; por último, se presentarán algunas reflexiones finales.

Algunas fases de la educación a distancia

La educación mediada por las TIC puso en aprietos, en su fase inicial, a los diseñadores pedagógicos y didácticos. En esta fase se presentó resistencia por parte de los actores —docentes y estudiantes— para dar el paso de la educación presencial a una educación en la que el espacio y el contacto físico desaparecían. Se inició entonces una alfabetización digital,



como bien lo exponen Torres (2000) y Trujillo (*et al.*, 2011), para superar las dificultades y miedos que se presentaban por las pocas competencias digitales de los actores que intervenían en el proceso.

Además de la alfabetización digital, la génesis de la educación a distancia implicó una movilización conceptual y metodológica para los educadores y estudiantes. Conceptual en la medida en que el aula, los recursos y procesos de enseñanza y aprendizaje cobraban nuevos significados y usos. Metodológica ya que para mediar y alcanzar procesos de interactividad e interacción social en los ciberespacios se exigía a los maestros niveles de innovación didáctica para alcanzar aprendizajes en profundidad. Esta fase introductoria de la educación a distancia llevó a la implementación de un modelo en el que el eje central del proceso, como lo afirmó Milojevic (*et al.*, 2013), era la interactividad hombre-máquina-información. Una interactividad mecánica en la que realmente no se daban procesos de interacción social, pues los diseños didácticos eran instruccionales¹ y los recursos tecnológicos no se aprovechaban dado el desconocimiento del manejo de los mismos.

Ante las falencias del modelo educativo mediado por las TIC, en su primera fase, se iniciaron procesos de revisión y reformas de los sistemas de educación a distancia, en aras de generar procesos de lo que Klement y Dostál (2015), Rost (2006) y Kioussis (2002) denominaron “interactividad social”. En los cuales, las mediaciones tecnológicas posibilitaban, además de la instrucción, el intercambio de información entre los actores del proceso educativo². Procesos que favorecieran la comunicación, la interacción y la interactividad, como lo expuso Fainholc (1999). No obstante, en estos sistemas el objetivo no era la formación basada en el reconocimiento del otro como ser humano, sino la educación específica en la que la movilización de la información se daba a través de los ciberespacios.

Los diseños didácticos en esta fase de la educación a distancia se habían reformado y permitían, a través del uso de recursos tecnológicos, dar cuenta de los aprendizajes alcanzados por el estudiante; al menos así lo evidenciaban las pruebas temáticas o evaluaciones programadas en los cursos. La medición de las competencias aún estaba incipiente, pues el hecho de dar cuenta de los conceptos al responder las pruebas (cuestionarios, foros y demás actividades) no era suficiente para demostrar la competencia. Esto llevó a los diseñadores didácticos y pedagógicos a pensar en nuevos modelos de evaluación para estos sistemas.

Una tercera fase en el diseño de los sistemas de educación a distancia inició décadas atrás. La cibernética educativa, fundamentada en los aportes de Stafford Beer (1974, 1982), llevó al reconocimiento de que



la naturaleza de los sistemas educativos en los ciberespacios radica en el componente humano. Dada la complejidad de sus elementos, la cibernética educativa facilita el análisis de información en medio de los sistemas complejos, tal y como lo expone García (2006). Se recupera, entonces, el rol de la interacción entre humanos para interpretar los sistemas complejos y la información que le componen. Así, el rol del docente cobró sentido en el sistema de educación virtual y a distancia, y aparecieron espacios de tutoría sincrónica, en el que se valoraba la participación de los actores. Se empezaron a pensar diseños pedagógicos y didácticos que dieran primacía a la interacción entre actores (docentes-estudiantes) y al papel que estos desempeñan en el proceso educativo.

En esta fase, el giro hombre-máquina-información-hombre empezó a favorecer la interacción social a través de las plataformas y se empezaron a aprovechar de mejor manera los *massmedia*. Por su parte, la cibernética educativa permitió a diseñadores pedagógicos y didácticos analizar y cuestionar a los sistemas de educación a distancia con el fin de planear diseños de perfeccionamiento educativo a través de las relaciones ciencia-tecnología-sociedad-ambiente (CTSA). En esta fase, entonces, se movilizó la circulación de la información hacia la circulación del conocimiento y se vincularon los actores en el proceso interactivo de manera intencional.

Dar mayor fuerza a los actores sobre los sistemas inanimados permitió a los docentes reformar los diseños de los cursos a partir de procesos innovadores que llevaran a sus estudiantes a desarrollar tareas complejas con los conocimientos logrados. Esto posibilitó iniciar un proceso para superar el diseño instruccional que se había impuesto durante algunas décadas.

Ahora bien, en los últimos años se ha evidenciado que los modelos tecnológicos evolucionan constantemente de manera acelerada. El flujo de información cada vez es mayor y el uso de las redes sociales se ha vuelto un estilo de vida para las nuevas generaciones, una forma de acercarse al mundo que acaba por ser poco confiable; por ello, urge pensar en nuevos procesos de reforma en los que la educación a distancia asume los desafíos que la ciencia, la tecnología y la sociedad imponen. Razón por la cual, los procesos de interactividad se tornan insuficientes para dar respuesta a las necesidades del contexto, aun cuando estos estén fundamentados en modelos transaccionales. Dado que, si bien favorecen el reconocimiento de los actores, no tienen en cuenta el contexto al que estos pertenecen y sus particularidades. Lo anterior, dado que como lo afirman Zángara y Zans (2012):



El modelo de distancia transaccional permite comprender el fenómeno de la enseñanza mediada como un espacio de comunicación, en el que la distancia geográfica o física de los docentes y los alumnos no es un elemento fundamental a la hora de planificar e implementar una propuesta de enseñanza (p. 87).

Pero al ignorar la distancia se cae en el error de desconocer la ubicación del otro que interactúa a través de la máquina. Se estandariza el modelo educativo para ignorar las fronteras geográficas y con ello se ofrece un programa educativo con las mismas características, para personas que se desempeñarán como profesionales en territorios diversos que demandan respuestas a sus particularidades.

Ahora bien, pensar en un nuevo modelo, como lo afirman Lion y Maggio (2019), implica la contemplación de “los escenarios contemporáneos que plantean desafíos políticos, sociales, culturales, pedagógicos, comunicacionales y cognitivos” (p. 14). Así pues, la formación de profesionales en los sistemas de educación a distancia insta al docente a asumir la obligación de innovar y desafiar con el uso de las tecnologías para dar respuesta a los retos que traen las necesidades sociales, mismos “que constituyen una trama multidimensional compleja en la cual un rasgo central ha sido la modificación en las formas de producción, circulación y distribución del conocimiento” (p. 14).

Las instituciones de educación superior se enfrentan actualmente a entornos cambiantes y dinámicos que requieren respuestas más rápidas y adaptativas a los nuevos escenarios. Por consiguiente, es fundamental poder contar con herramientas de gestión estratégica que permitan adaptarse rápidamente a las nuevas demandas del entorno (Huerta y Pedraja, 2019, p. 5).

Y la educación a distancia no puede desconocer dichos entornos. Ante esta cuestión, la ONU plantea a los sistemas de educación superior a distancia como queda expuesto en el documento del CEPAL, como meta para el año 2030:

Garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios (CEPAL, 2015, pp. 15-16).



Un gran reto que implica pensar en procesos formativos en los que se reconozca al sujeto como un ser integral, un ser capaz de cuestionar de manera crítica la realidad en aras de cambiarla para alcanzar la sostenibilidad esperada a través del ejercicio responsable de su profesión. Para ello se tornan fundamentales, entre otros más, dos elementos:

- *El reconocimiento de los actores dentro del sistema*, como seres humanos que interactúan socialmente en pos de la construcción del conocimiento.
- *El conocimiento del contexto en el que estos habitan*, pues los nuevos profesionales deben estar en la capacidad de dar solución a los problemas de su región para transformar el entorno y alcanzar el desarrollo sostenible.

Este desafío postula, como lo expone Torres (2000), un mejor aprovechamiento y buen uso de las TIC en el medio, así como la idoneidad del docente para que desde la cibernética educativa acerque a sus estudiantes al reconocimiento de su contexto y a los conocimientos teóricos y prácticos que le permitirán desenvolverse como profesional competente y desde su especialidad, como lo ha planteado Rosenblueth (2005), para que aporte a las transformaciones locales y globales.

123



Retos de la formación profesional para el siglo XXI

En los últimos años, la educación superior ha intentado dar respuesta a las necesidades que se presentan en el entorno. Para ello ha emprendido una serie de acciones en aras de hacer alianzas estratégicas en la triada universidad, empresa y Estado. Establecer relaciones a través de políticas que articulen de manera real la educación y el trabajo, como lo plantean Colom y Vilanova (2009), y se trabaje conjuntamente hacia el horizonte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Así, los nuevos retos que asume la educación superior están ligados a las necesidades sociales, políticas y económicas. Se tiende a operar en una relación de la educación ofrecida en las universidades, misma que opera desde el reconocimiento de la demanda laboral de las regiones, para formar profesionales que sean capaces de alcanzar, desde su ejercicio laboral, un desarrollo sostenible en el entorno en que habita, tal y como lo propone la Subcomisión de Formación Profesional de la Comisión Técnica, el Consejo Nacional de Educación para el Trabajo, la Organización Internacional el Trabajo y el Ministerio de Educación, (2001).

El impacto económico y social de la revolución tecnológica, de las nuevas formas de organizar el trabajo, de la globalización de las economías, de la integración de los mercados financieros, de bienes y servicios y de trabajo; impacto de consecuencias negativas en los países que quedan rezagados; con sus secuelas de desempleo que generan búsquedas e iniciativas ocupacionales alternativas; habida cuenta de la importancia que cabe al “saber” en la superación de tales desafíos y asimetrías... esta realidad plantea la necesidad de contar con un ámbito de integración entre la educación y el trabajo donde la formación profesional se constituye en uno de sus componentes principales.

Para alcanzar tal cometido y vincular los conocimientos científico-técnicos en el ámbito laboral, las universidades han realizado procesos de investigación en las zonas y regiones en las que se forman los profesionales en aras de medir el impacto y disminuir las brechas que se han generado entre lo que ofrecen los nuevos profesionales y las necesidades reales del entorno empresarial.

En este sentido, prima el reconocimiento de las competencias que se requieren para que el nuevo profesional aporte de manera significativa como actor social en el progreso económico, y reconozca desde su profesión el aporte que se espera en una sociedad que opera bajo el principio de justicia social, así como en el crecimiento de la economía de la región. Mesas de trabajo universidad-empresa-Estado, como la realizada en Manizales el mes de junio de 2019 en pos de discutir sobre el aporte de los ODS, se convierten en estrategias de acción para minimizar brechas entre lo que los actores empresariales esperan de los nuevos profesionales. Es un trabajo conjunto en el que crecen los actores, el territorio y el sistema educativo. Se ha pensado en una formación por competencias en la que los futuros profesionales sean capaces de innovar y transformar de manera positiva el entorno impactando el territorio con su saber. No obstante, tal reforma no ha sido suficiente, pues la brecha entre lo que se enseña en las instituciones educativas al profesional en formación y lo que espera la empresa y la sociedad del desempeño del trabajador continúa y la información de los sistemas recolectados a través de los sistemas que articula la cibernética educativa, muestra que en la educación a distancia es mayor. En programas masivos, en los que los estudiantes no tienen momentos sincrónicos, la situación agudiza.

Es claro que el crecimiento de un Estado-nación depende de sus procesos educativos. Como lo exponen Sánchez y López (2013):

Las principales empresas de la sociedad tanto privadas como estatales se conducen gracias al desempeño de los profesionales, formados en las



instituciones de Educación Superior en los diversos campos de acción y del trabajo en la compleja organización social de los Estados (p. 46).

Por ello, pese a que las políticas educativas han estipulado cambios en sus currículos, urge pensar de manera más puntual en nuevas formas en las que los profesionales asuman los desafíos del siglo XXI de manera ética y crítica. Procesos que movilicen de forma real, a través de las plataformas el reconocimiento de sus actores y necesidades, y genere espacios en los que se recate al sujeto como construcción del conocimiento a través de la interacción social. En palabras de Montoya (2007), al exponer los avances del Encuentro Misión-Ciencia, Educación y Desarrollo de 1994, gran parte del sistema educativo vigente se caracteriza por una enseñanza fragmentada, acrítica, desactualizada e inadecuada, que no permite la integración conceptual, lo cual desmotiva la curiosidad de los estudiantes y desarrolla estructuras cognitivas y de comportamiento inapropiadas.

Por esta razón, desde la docencia se han reformulado algunos modelos de enseñanza, pensando en las relaciones que se tejen entre los actores y el contexto. Sin embargo, es preciso decir que esta concepción de formar de acuerdo con las necesidades que tiene el sector empresarial se ha implementado en los últimos años en la educación presencial. Pese a ello, ante el acelerado cambio de la era tecnológica, esta transformación no es tan evidente en el campo de la educación superior a distancia. En gran parte de los sistemas de educación superior a distancia se forma a los profesionales en contenidos y conocimientos científicos-técnicos a través de las plataformas virtuales. Pocos diseños monitorean la formación por competencias y casi ninguno reconoce las particularidades del contexto de sus estudiantes. Los diseños pedagógicos no responden a las necesidades del entorno. Precisamente por su naturaleza *massmedia*, la educación superior a distancia ha dejado de lado a los actores sociales que hacen parte de un contexto determinado y ofrecen una cantidad de información y conocimiento a la luz de los requerimientos globales, dado que su población pertenece a esta ‘aldea global’.

Si bien los modelos de educación a distancia han ido evolucionando y han reconocido, en cierta medida el papel de los actores en estos sistemas, es preciso afirmar que a la fecha solo se tienen en cuenta las necesidades generales del entorno empresarial y se desconocen las particularidades de lo local. Allí la brecha —enunciada con antelación— se torna más amplia, pues los sistemas de educación superior a distancia ignoran las necesidades de cada uno de los contextos a los que pertenecen sus estudiantes. Es importante decir, que aun cuando un programa de formación profesional en un sistema de educación a distancia se oferte



para un país determinado; dentro de este hay diversas regiones y sectores productivos con necesidades sociales atadas al entorno de cada región.

La educación a distancia rompe las barreras geográficas, las fronteras de un territorio. Así, al desconocer las particularidades de los actores y del contexto no se responde a los desafíos de cada instancia nacional y local. No es lo mismo formar administradores de empresas para una urbe que formarlos para los desafíos de las instancias rurales. No es lo propio formar maestros que se desempeñarán en zonas violentas y en las que se ha padecido desplazamiento forzoso, como es el caso en Colombia, a formar maestros para las grandes urbes cuyos problemas sociales son diferentes. No se torna igual, formar para los desafíos de aquellos que hacen parte de las redes sociales y las han convertido en un estilo de vida, a pensar en una formación, para aquellos que siguen siendo analfabetas en estas. Las habilidades que requieren uno u otro de los actores que componen los sistemas de educación a distancia varían con su entorno y con los problemas a los que se enfrentan. Ello es algo que la universidad está en la obligación de identificar y de transformar a la hora de proponer un sistema de formación profesional a distancia.

En este sentido, los dos grandes retos a los que se enfrenta la formación profesional a distancia en el siglo XXI obedecen al reconocimiento de los actores y sus particularidades, y al reconocimiento del contexto al que se enfrentarán en su vida laboral. No es una apuesta, como a veces se mal entiende, de educación para el trabajo, basada en la formación en competencias generales y específicas desde un currículo sin contexto; sino un ejercicio en el que se vinculen de manera real y efectiva universidad-actores-contexto-empresa-Estado.

Así, ante la proliferación de actores y contextos que interactúan en la educación superior a distancia, se debe empezar a pensar de manera intencional en cambios en los diseños curriculares, pedagógicos y didácticos, en aras de articularlo a los planes de estudio y a los diseños de aulas y actividades. Todo ello para favorecer procesos de innovación, interactividad e interacción social, que movilicen en los estudiantes el desarrollo de habilidades y competencias para pensar su realidad de manera crítica, y con ello se contribuya a minimizar la brecha entre la oferta educativa y la demanda laboral acorde con los requerimientos de cada región en la que habitan los futuros profesionales.



Actores, contextos y cibernética educativa en la formación profesional

Entre los muchos elementos que conforman un sistema de educación superior a distancia³, este estudio apuesta, ante el nuevo desafío, repensar el papel de los dos anteriormente enunciados: actores y contextos. En las diversas fases o modelos que se han generado a lo largo de los procesos educativos mediados por las TIC, se ha prestado atención a los recursos, los *massmedia*, la interactividad, la interacción social y las competencias, entre otros elementos más. No obstante, dadas las características y la forma como se ha llevado a cabo este tipo de educación⁴, se percibe que estos dos componentes del sistema son los cigüeñales para alcanzar los objetivos perseguidos y la meta que la ONU plantea para el 2030.

Los actores y contextos son los cigüeñales que articulan los demás elementos del sistema. Por ello, si se piensa en el papel que estos desempeñan dentro de los sistemas de educación superior a distancia, será posible replantear los procesos educativos en aras de formar nuevos profesionales críticos: sujetos capaces de innovar en su entorno y alcanzar un desarrollo sostenible en sus territorios.

El reconocimiento de los actores (profesores y estudiantes) como seres humanos que pertenecen a un contexto determinado permitirá la generación de espacios para la construcción social del conocimiento y con ello impactar el territorio. En este sentido, reconociendo los aportes de la cibernética educativa, esta es una apuesta por el reconocimiento del otro y de su entorno para aportar al desarrollo de territorios sostenibles. Así, en la medida en que se reconocen los actores del proceso como seres humanos que hacen parte de un contexto será más fácil pensar en una educación por competencias; en términos de Salazar (2016), una educación más humana que se adapte a las necesidades de la industria y que sea capaz de responder a los requerimientos del territorio local y global.

Lo anterior busca que la formación de los individuos sea más cercana al contexto donde se encuentra, ya que es a partir del funcionamiento económico y social del contexto que los individuos buscan una formación que los coloque en una posesión del conocimiento con la cual logren tener una mejor forma de vida. La selección de una determinada profesión depende, entre otras cosas, de los requerimientos empresariales de la zona en que se desempeñarán los futuros profesionales. De esta manera surgen los nuevos yacimientos de empleo, los cuales desde las políticas estatales se relacionan con la educación a través de la necesidad de formación, dejando explícito qué tipo de empleado se requiere, qué



competencias se esperan de los nuevos profesionales y c3mo se espera que est3n formados para desempe1arse laboralmente.

Ahora bien, es importante resaltar que los sistemas de educaci3n a distancia tienen a su favor el uso de las tecnolog3as, as3 como las nuevas herramientas de la cibernetica educativa. No se puede pensar en una transformaci3n real si no se hace un buen uso de esta. La tecnolog3a se convierte en herramienta para facilitar las operaciones en torno al reconocimiento del contexto; adem3s de ser el eje potenciador de la interactividad y la interacci3n social entre los actores que hacen parte del sistema. A trav3s de las TIC se puede transformar la educaci3n a distancia y tales cambios, como lo exponen Maturana y Varela (1973), llevar3n al fortalecimiento de las capacidades de la mente, del cuerpo y de los sentidos del cuerpo humano. Como lo plantea Gimeno (2008), las TIC posibilitan espacios virtuales dentro de los cuales, a partir de un buen dise1o pedag3gico y did3ctico, fluye el conocimiento, lo que a su vez propende para que el estudiante tenga una mejor compresi3n de la realidad y con ello mejore su calidad de vida. El reto, como lo exponen Hern3ndez y Corona (2016), deben sumirlo de manera consciente e intencional los docentes para mejorar sus pr3cticas educativas en los ciberespacios y con ello dar respuesta a las exigencias del mundo global tecnologizado.

Ahora bien, la cibernetica educativa puede ser de gran utilidad si se piensa como una herramienta para comprender la forma de operar de estos sistemas educativos y su naturaleza. La informaci3n generada en los procesos interactivos y los sistemas educadores que han sido dise1ados, posibilitan al docente elementos para iniciar sus dise1os de aula y de curso, en aras de favorecer a los estudiantes de acuerdo con sus necesidades del entorno. No se trata de hacer un dise1o por cada estudiante o cada contexto, sino de identificar las particularidades de la cultura, la econom3a y el desarrollo social en el que habitan los estudiantes y con ello pensar en una configuraci3n real del sistema educativo, en el que se favorezcan espacios de di3logo y discusi3n, que permitan poner al estudiante en su rol de profesional y que le acerque a los posibles problemas que enfrentar3 en su contexto al ejercer como profesional.

Desde esta perspectiva, la cibernetica educativa se convierte en un eje para movilizar este cambio no solo porque permite el reconocimiento del componente humano que crea e interacciona en el sistema educativo, sino porque permite comprender esa simbiosis que se presenta entre lo biol3gico, lo social y lo cultural, enmarcado en un contexto y una 3poca espec3fica. El reconocimiento de la complejidad humana, de la complejidad de los sistemas educativos y, a su vez, de los sistemas econ3micos



regionales, permite a quienes diseñan los sistemas de educación a distancia tener una base sobre la cual operar. En este sentido, la cibernética educativa, además de posibilitar una concepción diferente de ‘sistema’, que escapa a la tradicional, permite tener los detalles del funcionamiento de estos, para articularlos y entender mejor el fenómeno educativo y los problemas que se presentan en la formación de profesionales en los sistemas de educación a distancia.

Es innegable que la sociedad está inmersa en un mundo de sistemas, el problema real es conocer el funcionamiento de los mismos y la articulación que se genera entre unos y otros. Un árbol, un libro, un parque, alguna computadora, un vehículo, una comunicación social son sistemas. Los lenguajes, los datos e informaciones son sistemas, entre muchos otros más. Vivimos en un universo compuesto por sistemas y todos ellos se relacionan entre sí.

El reconocimiento de estos sistemas y de su funcionamiento permite mejorar los procesos de interacción e interactividad social en los sistemas de educación a distancia. Por ello, la cibernética educativa se constituye en un cigüeñal a la hora de comprender cómo operan los sistemas de educación a distancia, los sistemas de educadores, los actores y los contextos (que también son sistemas), pues como los anteriores también comparten una característica: se tratan de entidades complejas, formadas por partes en interacción mutua, cuya identidad resulta de una adecuada armonía entre sus constituyentes. En palabras de Aracil (1986), los sistemas están dotados de sustantividad propia y los actores que interactúan en estos deben comprender el funcionamiento de su naturaleza.

Visto así, estar en un mundo inmerso de sistemas exige a los sujetos desarrollar la capacidad para distinguirlos para poder interactuar con ellos, como lo expone Beer (1982), máxime si dentro de esos sistemas complejos se es docente en un sistema de educación a distancia. Dado que al reconocer su naturaleza y funcionamiento, el docente estará en la capacidad de identificar, como lo ha determinado Beer (1982), que “así como es posible ampliar un sistema para abarcar una perspectiva mayor de alcance, también es posible simplificar el sistema reduciéndolo a una versión más pequeña” (p. 25)⁵. Desde la cibernética educativa, el docente podrá ver en el sistema, del que hace parte, todas sus dimensiones, para no caer en tal reducción como hasta ahora se ha hecho.

Así pues, la cibernética educativa permite al docente comprender que la educación que se brinda al profesional. Al ser un sistema, debe de ser tratado en su fundamento como tal. Debe ser estudiado en sus partes



y en su totalidad, y debe ser comprendido en sus relaciones con otros sistemas, en este caso, el laboral.

Desde este planteamiento se sugiere, siguiendo las ideas de Foerster (1991), que la cibernética educativa hará posible el reconocimiento de los actores y contextos, en la medida en que nos brinde, a través del uso adecuado de las TIC, claridad sobre la composición de los sistemas que se articulan a la hora de formar futuros profesionales. Así, iniciar por la observación del comportamiento de los sistemas reales que interactúan en un sistema de educación superior a distancia, incluido el sistema laboral y sus deficiencias, permitirá ir más allá del diseño actual y replantear las competencias que cada profesional requiere, tanto las generales como las específicas, atadas a la necesidad del contexto. Esto implica tener una comprensión de las particularidades que interactúan en un sistema real.

De acuerdo con lo expuesto y siguiendo los planteamientos de Fa-inholc (2004):

Un programa de calidad no sólo envía información (de alta calidad) sino que se preocupa por brindar una experiencia personal con cada estudiante y con cada tutor/profesor. O sea es pasar del estadio de la información externa a considerar el conocimiento personal explicable. Ello supone procesos de interacción social e interactividad tecnológico-educativo cuidadosamente planificados y monitoreados (p. 4).

Se trata, entonces, de pensar en nuevos diseños que favorezcan el vínculo entre el sistema educativo mediado por tecnologías, el sistema laboral, el sistema social en el que están inmersos los autores y el sistema de conocimiento que emerge en esta interrelación.

Asimismo, al vincular la cibernética educativa se puede planear un diseño desde la identificación de los componentes y procesos fundamentales que se llevarán a cabo en la formación de los futuros profesionales, anclado a los sistemas que se articulan para este fin. Lo anterior demanda, en términos de Foerster (1991), la identificación de las estructuras de retroalimentación que permiten explicar su comportamiento, es decir, un análisis permanente del sistema y su naturaleza en aras de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje pensando en la articulación: educación-empleo.

Podría decirse que el reconocimiento de la naturaleza de estos sistemas y la interacción que se da entre los mismos, llevará a la identificación de los elementos que permitan mejorar los procesos de educación a distancia en lo que a formación profesional se refiere. Dado que estos en su naturaleza acaban por ser, como lo expone Beer (1982), “sistemas probabilistas”. Sistemas excesivamente complejos, pues involucran lo biológico,



lo social y lo cultural, además de estar enmarcados en contextos políticos, económicos e históricos. Por ello, las interacciones que lo conforman y los resultados que se obtienen en la interacción de estos dos sistemas (educación y empresa) son cambiantes desde sus elementos, hasta sus impactos en el entorno. Una complejidad que, además, vincula la intencionalidad humana (que por su misma naturaleza también se torna compleja).

La óptica panorámica que brinda la cibernética educativa permite identificar los límites de interacción entre un sistema y otro, no solo para establecer puntos de convergencia, sino para identificar los puntos de divergencia entre los sistemas que interactúan. Es así como al tener la información y el análisis de la interacción entre los sistemas operantes se pueden realizar diseños que propendan por la disminución de la brecha entre lo que puede brindar el profesional en su ejercicio y lo que el entorno demanda para alcanzar un desarrollo sostenible. Lo que Foerster (1991) ha denominado como las bondades de la cibernética al contemplar las estructuras organizacionales de cada sistema y los procesos de interacción entre un sistema y otro: interacciones que se generan dada la naturaleza similar de ambas estructuras. En este caso, podría inferirse que lo que subyace a la estructura de ambos es el componente del sistema social.

Ahora bien, el análisis de los alcances de la cibernética educativa lleva a otras cuestiones en aras de dar respuesta al problema presentado, entre ellas: ¿Qué elementos se tornan esenciales y comunes al sistema educativo, al sistema de educación a distancia y al sistema empresarial que presenta la demanda laboral? ¿Cuál es el elemento que hace posible los vínculos de interacción entre los sistemas enunciados? ¿Cómo lograr las transformaciones efectivas en la formación profesional para disminuir la brecha entre la oferta educativa y la demanda laboral? Preguntas que permiten aterrizar la discusión a un elemento común que subyace a toda la naturaleza de la realidad social y, por ende, del sistema social: el lenguaje (Searle, 1969, 1995).

El lenguaje en los sistemas de educación a distancia

Los sistemas educativos y los sistemas laborales hacen parte, entre muchos más, de los sistemas sociales. Su vínculo, como nos lo ha mostrado la cibernética educativa, está tejido desde los cúmulos de información que circula. Información, a su vez, codificada y construida por juegos simbólicos.

Los sistemas de educación a distancia requieren del uso de diversos juegos del lenguaje, como lo planteó Wittgenstein (2009), para que



los estudiantes se articulen como actores en la construcción social del conocimiento y alcancen un impacto al transformar, desde su práctica profesional, el entorno. El lenguaje permite, en los sistemas de educación a distancia, dar el paso de la interactividad a la interacción social, tal y como lo exponen Rodríguez y Sosa (2018). En este sentido, a través del lenguaje se alcanza uno de los objetivos de la cibernética educativa: humanizar al sistema educativo. En términos de Wiener (1984):

Cuando me pongo en contacto con otra persona, le doy un mensaje; cuando responde, me da algo en relación con lo que dije y que contiene informes accesibles a él primordialmente y no a mí. Cuando regulo los actos de otra persona, le comunico un mensaje; aunque esté en modo imperativo, la técnica de la comunicación no difiere de la del que enuncia hechos. Además, si mi regulación ha de ser efectiva, debo tomar conocimiento de cualquier mensaje de él que indique haber comprendido y obedecido la orden (p. 86).

132



De manera que la cibernética se convierte, pues, esencialmente, en la ciencia de la información y la comunicación, la cual busca obtener información del mundo y procesar dichos datos para buscar algún control de los fenómenos que se presentan, principalmente a través del uso de las máquinas, operando siempre una retroalimentación de la información en todo el proceso.

Así, el análisis que posibilita la cibernética educativa facilita la comprensión del proceso de interacción con otros en la educación mediada por las TIC, construir a partir de la información nuevos conocimientos y transformar con esos conocimientos la realidad social. Visto así, se impone como eje regulador del proceso de interacción social el lenguaje. De igual forma ocurre con la educación, dado que es un proceso en el que la comunicación es la base de toda la actividad formativa. Razón por la cual, en los diseños pedagógicos urge involucrar de manera consciente a los actores dentro del sistema para que desde sus procesos comunicativos planteen nuevas alternativas para un cambio real que impacte el territorio con un desarrollo sostenible.

En esta perspectiva, los juegos del lenguaje propuestos por Wittgenstein (2009) y el uso intencional de estos, como lo expone Searle (1969), hacen posible los procesos de comunicación cargados de sentido. Lo que exige, a su vez, que el diseño pedagógico y didáctico de los sistemas de educación superior a distancia debe ser mayormente pensado desde el uso intencional del lenguaje en aras de superar la instrucción, de abordar de manera crítica el flujo de información y de realizar procesos

reales de retroalimentación que propendan por la construcción social de un conocimiento que permita impactar al contexto.

Así pues, la retroalimentación en el proceso de formación profesional no debe ser solo en torno al conocimiento científico, sino de acuerdo a las necesidades del contexto y a las particularidades de la región en la cual los estudiantes realizarán su ejercicio laboral. Por ello, el lenguaje es el elemento que permite tener una comunicación efectiva que dé cuenta de estas peculiaridades, así como del desarrollo y fortalecimiento de las competencias necesarias para dar respuesta a los problemas específicos del ámbito laboral.

Es innegable, entonces, el papel que desempeñan las TIC y la cibernética y, en la naturaleza de estas, el uso del lenguaje. El compromiso que los docentes deben asumir es semántico y pragmático con el lenguaje a la hora de pensar en diseños que favorezcan espacios de diálogos y discusión para movilizar intencionalmente la construcción social del conocimiento. El uso del lenguaje permite humanizar los procesos dentro de los sistemas educativos, además, como lo han expuesto Sosa y Rodríguez (2018), hace posible dar el paso de lo instruccional a la construcción real del conocimiento y, por supuesto, posibilita la interacción social que favorezca la formación del futuro profesional competente, ético y, sobre todo, crítico.

El uso correcto del lenguaje hace posible la transformación real del entorno desde el ámbito económico y social, como se espera aporten los nuevos profesionales. Los procesos de comunicación efectiva entre los actores directos (docentes y estudiantes) e indirectos (empresarios) dentro de los sistemas de educación superior a distancia deben reflejar un trabajo conjunto; de tal manera que el profesional en formación identifique desde su proceso formativo las características del territorio y las necesidades laborales del mismo, y así busque favorecerse con los conocimientos contruidos de manera conjunta y busque generar nuevas oportunidades para transformar su contexto e impactar con su ejercicio profesional el desarrollo sostenible de su región. Visto así, los actores son entonces los únicos que pueden transformar la realidad social y lo hacen en la medida en que se comprometen y construyen conjuntamente el proceso educativo. Construcción que lleva implícito el uso del lenguaje.

De acuerdo con lo anterior, si los actores son los que movilizan el funcionamiento de los sistemas de educación superior a distancia — dado que son seres humanos que encuentran la necesidad de formarse, ser competentes, y debe asumir los retos para transformar el sistema económico y social con su labor profesional—, deben tener como prioridad



una formación reflexiva que genere espacios para discutir los problemas locales y planear con sus docentes acciones que lleven al cambio. Esto demanda procesos de acompañamiento por parte de los docentes-tutores, en aras de conocer las condiciones el contexto en el que están sus estudiantes, y con ello jalonar discusiones y acciones para que los nuevos profesionales impacten sus territorios.

Conclusión

Los cambios avanzados en la era tecnológica y con ello en el flujo de información trazan un desafío para los sistemas de educación superior a distancia. Formar profesionales que den solución a los problemas sociales y económicos del contexto en el que se desenvolverán no ha sido la prioridad de los sistemas de educación a distancia, los cuales, dada su naturaleza *massmedia*, acaban por desconocer a los actores y los contextos a la hora de formar a los nuevos profesionales.

Esto trae un llamado urgente a los docentes y universidades que crean y diseñan los programas de estos sistemas de educación, en aras de una toma de conciencia frente a los desafíos que enfrenta la formación profesional del siglo XXI y la brecha que se evidencia entre lo que se espera en el ámbito empresarial y la demanda educativa que apunta a rumbos más globales.

Este desafío permite identificar que una de las grandes fallas en este proceso, misma que agudiza la brecha entre la oferta laboral y la demanda en la formación profesional, es el desconocimiento de los actores y contextos. Dicho desconocimiento, así como dar prioridad a la circulación de la información en diseños instruccionales —entre otros factores—, ha logrado que se piense en modelos en los que se privilegia a la información por encima del conocimiento, la instrucción por encima de la reflexión y discusión, y la aldea global por encima de las particularidades del entorno local. Dando paso a la formación en masa, sin contexto y sin el componente humano.

Frente a este problema, aparece la cibernética educativa como una opción para el cambio y para que quienes diseñan los sistemas de educación a distancia asuman el desafío de formar seres humanos. Reconocerles y llevarles a la toma de conciencia de su papel en el cambio social. Algo que es posible en la medida en que se direcciona el modelo educativo de estos sistemas hacia los espacios de discusión y de diálogo, espacios que permitan el reconocimiento de todos los sujetos que pertenecen a un



contexto y quienes desde su ejercicio profesional están en la obligación moral y política de cambiar de manera crítica el entorno. Todo ello en aras de alcanzar el desarrollo sostenible.

Notas

- 1 En el modelo instruccional el docente o educador adoptó la figura de “instructor”. Se encargaba del contenido y su experticia para el diseño pedagógico y orientaba a través de instrucciones los procesos en las aulas virtuales. Este proceso evidenciaba grandes falencias en el acompañamiento y la discusión, pues debían favorecer la interactividad estudiante-máquina-información.
- 2 Para esta fase se pasó de la figura “instructor” a la figura “tutor”. El cambio implicó mayor cercanía con el estudiante, diseños pedagógicos y didácticos en los que había retroalimentación para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. El tutor realizaba un mayor acompañamiento durante el proceso.
- 3 Entiéndase como sistemas a aquellas entidades complejas, formadas por partes en interacción mutua, cuya identidad resulta de una adecuada armonía entre sus constituyentes, y dotadas de sustantividad propia que trasciende a la de esas partes (Aracil, 1986).
- 4 Los sistemas de educación a distancia están diseñados para grupos voluminosos de estudiantes. Asimismo, operan en un ciberespacio que en su mayoría, o bien desconoce, o bien ignora el territorio en el que se encuentran los actores. En este sentido, cuando se crean programas de formación profesional, los diseños pedagógicos y didácticos llegan a desconocer a los sujetos y su entorno. La masividad y heterogeneidad de los grupos de estudiantes que hacen parte de estos sistemas ha llevado a que los docentes descuiden o pongan en un segundo plano el reconocimiento del otro (sus estudiantes) como un ser social e histórico que pertenece a un contexto específico, en el que a su vez hay ciertas particularidades y necesidades a las que debe dar respuesta en su ejercicio profesional.
- 5 Esta reducción a la que se hace referencia consiste en lo que ocurre la actualidad, es decir, el desconocimiento de las partes y sus particularidades. Se ha visto el todo en el proceso formativo, pero no las partes, no los actores y los contextos que constituyen el sistema y la razón de ser del mismo.



Bibliografía

- AGUILAR, Floralba
 2011 Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 11, 123-174.
- ARACIL, Javier
 1986 *Máquinas, sistemas y modelos*. Madrid: Tecnos.
- BEER, Stafford
 1974 *Diseñando la libertad*. México DF: FCE.
 1982 *Decisión y control: el significado de la investigación de operaciones y la administración cibernética*. México: FCE.



- COLOM, Antonio & VILANOVA, Catalina
2009 El sistema educativo como yacimiento de empleo. *Revista Interuniversitaria*, 14. Doi: 10.14201/ted.2986
- DELGADO, Carlos
2011 Tecnología, meta-tecnología y educación: reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 11, 31-55.
- FAINHOLC, Beatriz
1999 *La interactividad en la educación a distancia*. Buenos Aires: Paidós.
2004 La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 3(12).
- FOERSTER, Heinz von
1991 *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA, Rolando
2006 *Sistemas complejos: conceptos, método y fundamentación*. Barcelona: Gedisa.
- GIMENO, José
2008 Tecnología y educación: ¿qué hay de nuevo? En *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía* (vol. 29, pp. 129-156). Madrid: Trotta.
- HERNÁNDEZ, Eduardo & CORONA, María
2016 La universidad: Reflexiones sobre el quehacer docente y el contexto global. En Red Durango de Investigadores Educativos (eds.), *Actores y procesos educativos: estudios que parten del terreno formativo* (pp. 1-10). México DF: Red Durango de Investigadores Educativos.
- KIOUSIS, Spiro
2002 Interactivity: a concept explication. *New Media & Society*, 3(4), 355-383. doi: 10.1177%2F146144480200400303
- KLEMENT, Milan, CHRÁSKA, Miroslav, DOSTÁL, Jiří & MAREŠOVÁ, Hana
2015 Multimediality and interactivity: Traditional and contemporary perception. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11, 414-422.
- LION, Carina & MAGGIO, Mariana
2019 Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos: aportes desde la investigación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 13-25. doi: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878>
- MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco
1973 *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MILOJEVIC, Ana; KLEUT, Jelena. & NINKOVIC, Danka
2013 Methodological approaches to study interactivity in communication journals. *Comunicar*, 21(41), 93-102. doi:10.3916/C41-2013-09
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
2001 *Formación Profesional. Materiales de trabajo para la formulación de un Acuerdo Marco*. México: INET.
- MONTROYA, Javier
2004 Primer avance de investigación: acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (21), 1-17. Recuperado de <https://bit.ly/2t50Nbc/>

- RODRÍGUEZ, Angélica & SOSA, Ernesto
 2018 Interactividad e interacción social: procesos esenciales en educación a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (55), 110-127.
- ROSENBLUETH, Arturo
 2005 La estética de la ciencia. En Autor, *Obra filosófica* (tomo 8, pp. 63-72). México DF: Colegio Nacional.
- ROST, Alejandro
 2006 *La interactividad en el periódico digital* (tesis de doctorado, Universidad de Barcelona, España). Recuperado de <https://bit.ly/2Zu5irM/>
- SALAZAR, Laura, MILÁN, María & MENDIVIL, Grissel
 2016 La formación docente plan 2012: una mirada a las competencias profesionales. En Red Durango de Investigadores Educativos (eds.), *Actores y procesos educativos: estudios que parten del terreno formativo* (pp. 88-97). México DF: Red Durango de Investigadores Educativos.
- SEARLE, John
 1969 *Speech Acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
 1995 *The Construction of Social Reality*. Nueva York: The Free Press.
- STAFFORD BEER, Anthony
 1974 *Ciencia de la dirección: la investigación operativa en la empresa*. Buenos Aires: Ateneo.
- TORRES, Rosa
 2000 *La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza*. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/2tSrQV/>
- TRUJILLO, Juan, LÓPEZ, Juan & PÉREZ, Eufrasio
 2011 Caracterización de la alfabetización digital desde la perspectiva del profesorado: la competencia docente digital. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 1-16. Recuperado de <https://bit.ly/2Sz0D6r/>
- WIENER, Norbert
 1948 *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Nueva York: Hermann.
- WITTGENSTEIN, Ludwig
 2009 Investigaciones filosóficas. En I. Reguera (ed.), *Obra completa: Tractatus logico-philosophicus. Investigaciones filosóficas. Sobre la certeza*. Madrid: Gredos.
- ZÁNGARA, Alejandra & ZANS, Cecilia
 2012 *Aproximaciones al concepto de interactividad educativa*. I Jornadas de Difusión y Capacitación de Aplicaciones y Usabilidad de la Televisión Digital Interactiva Red-AUTI. Red de Aplicaciones y Usabilidad de la TVDi y CYTED.



Fecha de recepción de documento: 15 de julio de 2019
 Fecha de revisión de documento: 20 de septiembre de 2019
 Fecha de aprobación de documento: 15 de noviembre de 2019
 Fecha de publicación de documento: 15 de enero de 2020

EL MOBILE LEARNING MEDIADO CON METODOLOGÍA PACIE PARA SABERES CONSTRUCTIVISTAS

Mobile-Learning mediated with PACIE methodology for constructivist knowledge

JUAN CARLOS COBOS VELASCO*

Universidad de Central del Ecuador, Quito
ccobos@uce.edu.ec

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9770-3727>

VERÓNICA PATRICIA SIMBAÑA GALLARDO**

Universidad de Central del Ecuador, Quito
vpsimbanag@uce.edu.ec

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7466-7364>

LILIAN MERCEDES JARAMILLO NARANJO***

Universidad de Central del Ecuador, Quito
lilian.jaramillo.naranjo@gmail.com

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0586-4292>

Forma sugerida de citar: Cobos, Juan, Simbaña, Verónica & Jaramillo, Lilian (2020). El *mobile learning* mediado con metodología PACIE para saberes constructivistas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 28(1), pp. 139-162.

* PhD en Investigación Educativa. Máster en Sistemas Informáticos Educativos. Subdecano de la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador.

** Máster en Literatura Hispanoamericana y Ecuatoriana, y en Educación Superior y Equidad de Género. Especialista en Diseño y Gestión de Proyectos Educativos y Sociales con Enfoque de Género. Profesora titular en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador.

*** Máster en Educación y Desarrollo Social, y en Tecnologías para la Gestión y Práctica Docente. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Enseñanza Media en la Especialización de Biología y Química. Docente de la Carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales en Informática de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador.

Resumen

El presente artículo titula el *mobile learning* mediado con metodología PACIE (presencia, alcance, capacitación, interacción, *e-learning*) para saberes constructivistas. El objetivo es analizar cómo los dispositivos móviles aportan en forma significativa en los procesos de aprendizaje, benefician a estudiantes y docentes a interactuar de manera inmediata en la construcción del conocimiento. En el escenario planteado se considera reflexiones de varios investigadores modernos que respaldan el *m-learning*, puntos de vista que permiten el análisis de concepciones para relacionar los procesos de la metodología PACIE. Este análisis permitirá considerar el uso de los dispositivos móviles para el *e-learning*. Lo que se quiere es mirar la brecha entre la enseñanza tradicional y los dispositivos móviles, este último despierta el interés en la mediación de aprendizajes entre docentes y estudiantes. Además, estimula el sentido de responsabilidad autónoma, y apoya y fortalece prácticas de enseñanza-aprendizaje curricular y extracurricular desde varios escenarios innovadores. En los resultados se evidencia cómo el aprendizaje se ve fortalecido cuando interactúa con el uso de los dispositivos móviles, pues permite estar conectado en cualquier lugar y en todo momento. El principal aporte de artículo es la presentación de algunas alternativas de innovación para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje con base en la metodología PACIE. Además, reflexionará sobre la visión del docente con respecto al uso de la tecnología.

Palabras clave

Metodología, PACIE, constructivismo, enseñanza, *m-learning*, aprendizaje.

Abstract

This article entitled Mobile-learning mediated with PACIE methodology (Presence, Reach, Training, Interaction, E-learning) for constructivist knowledge. The objective is to analyze how mobile devices contribute significantly to learning processes, benefit students and teachers to interact immediately in the construction of knowledge. In the proposed scenario, reflections of several modern researchers that support *m-learning* are considered, points of view that allow the analysis of conceptions to relate the processes of the PACIE methodology. This analysis will allow considering the use of mobile devices for *e-learning*. Indeed, it is looking at the gap between traditional education and mobile devices, the latter arouses interest in the mediation of learning between teachers and students. It also stimulates the sense of autonomous responsibility, supports and strengthens curricular and extracurricular teaching-learning practices from several innovative scenarios. The results show how learning is strengthened when interacting with the use of mobile devices, as it allows you to be connected anywhere and at all times. The main contribution of an article is the presentation of some innovation alternatives to improve the teaching-learning process based on the PACIE methodology. In addition, it will reflect on the teacher's vision regarding the use of technology.

Keywords

PACIE methodology, constructivist knowledge, *m-learning*, teaching-learning.

Introducción

El presente artículo analiza el aporte significativo del uso de los dispositivos móviles para el *e-learning*, es decir, la transformación de la educación tradicional en aprendizajes innovadores para la era digital. Situación que permitirá potenciar las redes del pensamiento y de las comunidades del aprendizaje en una perspectiva para la nueva práctica educativa virtual,



por lo que es relevante destacar que se vuelve imprescindible y necesario alinearnos a nuevas metodologías virtuales para los escenarios pedagógicos modernos. En este caso existe el *m-learning* que se transforma en el modelo de interconectividad con el internet. En esta realidad es relevante destacar que “la era del internet exige cambios en el mundo educativo [...] este cambio camina hacia un nuevo paradigma conectivista educativo más personalizado y centrado en la actividad virtual de los estudiantes” (Marqués, 2012, p. 10). Este nuevo horizonte potencia saberes en línea en forma inmediata, cuyos dispositivos bien utilizados promueven el aprendizaje sincrónico y asincrónico en escenarios pedagógicos tecnológicos.

El objetivo de este artículo es analizar el *m-learning* mediado con metodología PACIE para saberes constructivistas, esta bondad permitirá valorar tendencias educativas modernas a fin de aplicarlos en escenarios didácticos tecnológicos a través de la utilización de los dispositivos móviles inteligentes como son laptops, reproductores de audio portátiles, iPod, relojes con conexión, plataformas de juegos, entre otros, cuya finalidad es mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje con la metodología PACIE. Esta metodología es considerada como la estrategia pedagógica virtual moderna para saberes constructivistas. Con la presencia del objeto de aprendizaje, alcance, capacitación, interacción y *e-learning* se fortalece la construcción del conocimiento en contextos de investigación e innovación educativa.

Innovar en la construcción de aprendizajes autónomos y colaborativos es el principal aporte de este artículo, pues valora el uso de dispositivos móviles para la enseñanza. Es común escuchar a docentes que dicen: ‘No traiga celulares a la clase’, a partir de esta idea se plantea la hipótesis: ¿Es importante la intervención del internet con el dispositivo móvil acompañado de la metodología PACIE para fortalecer aprendizajes constructivistas?

Potenciar aprendizajes constructivistas desde los escenarios pedagógicos modernos, facilitará a docentes y estudiantes el rescate de los conocimientos previos, hoy llamada ‘aula invertida’. Esta innovación consiste en enviar el enlace ya sea del video o tal vez del documento que se desea revisen previamente, este proceso permitirá solicitar resúmenes para desarrollar el conocimiento nuevo. Lo que se quiere es potenciar el aprendizaje autónomo y colaborativo a través de varios dispositivos móviles.

El marco metodológico utilizado es la investigación bibliográfica, a través de autores y organizaciones que respaldan las teorías sobre el uso de dispositivos móviles como: Chamocho (2016) que fundamenta el origen del *m-learning* y su implantación en la educación; Santiago, Trinaldo y Kamijo (2015) que sustentan la clasificación de los dispositivos móviles en tres grandes categorías; el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC,



2016) que presenta información del incremento del uso de los dispositivos móviles en el Ecuador; Ausín, Abella, Delgado y Hortigüela (2016) confirman el uso de los dispositivos móviles en el aprendizaje; Camacho (2008) y su metodología PACIE para entornos virtuales de aprendizaje; Mejía, Sánchez y Vizcaíno (2014) que indican que el aprendizaje se basa en la relación hacer-tener de la experiencia; González (2016) y el constructivismo dialéctico o social; finalmente, el Observatorio Tecnológico del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España (2011) que menciona experiencias del uso del *m-learning* y varias aplicaciones educativas para dispositivos móviles. Sobre la base de las consideraciones anteriores, se destaca aspectos relevantes sobre el *mobile learning*.

La investigación inicia desde generalidades de *m-learning*, clasificación de dispositivos móviles, empleo de los dispositivos móviles en Ecuador y en el mundo, y dispositivos móviles empleados en el Ecuador con datos del INEC. El estudio continúa con el análisis de ventajas pedagógicas en procesos educativos a través de los dispositivos móviles en el *e-learning* y las experiencias de otros países con la aplicación de la metodología PACIE. El artículo concluye con la presentación de algunas alternativas de innovación pedagógica a ser aplicados en escenarios educativos virtuales, una de ellas es la metodología PACIE. Además, reflexiona sobre la visión del docente con respecto al uso de la tecnología.



Aproximaciones teóricas

El *mobile learning* o aprendizaje basado en el uso de aplicaciones móviles, es considerado como una de las tecnologías computacionales modernas que va a tener un gran impacto en la innovación educativa, que permitirán transformar la educación tradicional en moderna. El concepto *mobile learning* genera gran expectativa en el ámbito educativo, pues ofrece métodos innovadores para favorecer la construcción del conocimiento mediante el uso de dispositivos móviles tales como teléfonos inteligentes (*smartphone*), ordenadores portátiles, tabletas informáticas (*tablets*), asistentes digitales personales (PDA) y cualquier otro dispositivo que se pueda conectar de forma inalámbrica. De acuerdo con lo señalado por Francisco Chamocho (2016):

El origen del *m-learning* y su implantación en la educación están estrechamente vinculados a la evolución y convergencia de tres aspectos que son: el desarrollo de las tecnologías móviles, el nuevo paradigma educativo y el surgimiento de nuevas formas de aprendizaje (pp. 13-14).

El desarrollo de las tecnologías móviles ha permitido la evolución de la comunicación ubicua de manera que las personas pueden acceder a contenidos y recursos en cualquier momento, sin importar el lugar en el que se encuentren. En referencia a este nuevo paradigma existe un cambio de actitud en escuelas, colegios y universidades en las que consideran el uso de los dispositivos móviles como un recurso tecnológico con infinitas posibilidades para el aprendizaje.

El surgimiento de nuevas formas de aprendizaje moderno ha logrado satisfacer las demandas de la educación tecnológica, ya que fácilmente a través del internet se aprende sin las limitaciones de tiempo y lugar. Por consiguiente, se considera al uso de aplicaciones móviles como una innovación de aprendizaje moderno.

Algunos conceptos relacionados a *m-learning*

143



El *m-learning* es una metodología de enseñanza-aprendizaje que utiliza todo tipo de dispositivo móvil con conexión inalámbrica para permitir acceder al conocimiento desde cualquier lugar y en todo momento. La UNESCO (2013) señala que:

El aprendizaje móvil comporta la utilización de tecnología móvil, sola o en combinación con cualquier otro tipo de tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), a fin de facilitar el aprendizaje en cualquier momento y lugar. Puede realizarse de muchos modos diferentes: hay quien utiliza los dispositivos móviles para acceder a recursos pedagógicos, conectarse con otras personas o crear contenidos, tanto dentro como fuera del aula. El aprendizaje móvil abarca también los esfuerzos por lograr metas educativas amplias, como la administración eficaz de los sistemas escolares y la mejora de la comunicación entre escuelas y familias (p. 6).

Estas perspectivas de contextos móviles permiten llegar hacia los obstáculos geográficos, económicos, laborales y personales, así coadyuva a la igualdad de oportunidades, pues permite conectarse con toda persona por lejos que se encuentre. Es una alternativa para enfrentar la actual situación y proyectar los alcances de un aprendizaje motivador. Además, impulsa al docente a planificar, diseñar, producir materiales y diversas formas de tutoría. Representa la vía más importante del diálogo didáctico o de la comunicación mediada, pues por su carácter autoinstruccional permite el aprendizaje autónomo. Al respecto, Salgado (*et al.*, 2016) resalta lo siguiente:

El aprendizaje móvil (o *mobile learning*) es un conjunto de prácticas y metodologías de enseñanza y aprendizaje mediante tecnología móvil,

Sophia 28: 2020.

© Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

ISSN impreso:1390-3861 / ISSN electrónico: 1390-8626, pp. 139-162.

es decir, mediante dispositivos móviles con conectividad inalámbrica. Se trataría de la combinación del e-learning, o aprendizaje a través de internet, con los dispositivos móviles para producir experiencias educativas en cualquier situación, lugar y momento, trasladando los procesos educativos a una nueva dimensión al poder cubrir necesidades de aprendizaje urgentes, en movilidad y con gran interactividad (p. 4).

Para Pacheco y Robles (2006) afirman que el “*m-learning* corresponde a la suma del learning más dispositivos móviles y más red inalámbrica” (p. 6). De igual forma, el Ministerio de Educación español (2012) exterioriza que:

Esta metodología educativa permite tanto al profesor como al alumno mantener un contacto constante en cualquier momento del día, fomentando con ello una educación individualizada y adaptándose a las necesidades del alumno en cada momento (todas las personas no se motivan en las mismas horas del día) y así con un largo etcétera de ventajas (p. 1).

Por lo expuesto se puede señalar que el *mobile learning* influye en forma positiva en el interés del alumnado, que hace que muchos aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje puedan desarrollarse de forma eficaz, con estos escenarios virtuales modernos. De la misma forma permite al estudiante la construcción del conocimiento, habilidades y destrezas digitales en todo momento y en cualquier lugar.

Los dispositivos móviles

Es un instrumento portátil que posee capacidades de procesamiento, almacenamiento y conectividad al internet que es utilizado para determinadas tareas. De manera general, Santiago resalta que los dispositivos móviles se clasifican en tres grandes categorías: el primer dispositivo móvil de datos limitado se especifican por poseer pantallas pequeñas de tipo texto y servicios de datos limitados a SMS y acceso WAP; el segundo dispositivo móvil de datos básico se caracteriza por poseer pantallas de tamaño mediano cuya navegación está basada en iconos y permite el acceso al correo electrónico, SMS, navegador web, etc.; el tercer dispositivo móvil de datos mejorado posee pantallas medianas o grandes, la navegación es de tipo táctil, tiene aplicaciones como Microsoft Office, aplicaciones corporativas, portales intranet y sistemas operativos (Santiago *et al.*, 2015, pp. 14-15).

Los sistemas operativos usados para los dispositivos móviles son muchos, pero hay dos que son los principales y que ocupan casi todo el merca-



do: iOS y Android, seguidos, pero con mucha diferencia estarían Symbian, BlackBerry OS y Windows Phone. La principal característica de los dispositivos móviles es la movilidad que ofrecen, ya que son dispositivos pequeños que pueden ser llevados en el bolsillo y además son fáciles de utilizar.

Estos dispositivos también permiten conectarlos a una computadora para poder interactuar con el procesamiento, almacenamiento y conectividad. Otra característica a señalar es que estos dispositivos permiten la conexión a una red inalámbrica.

Tipos de dispositivos móviles

En la actualidad existe una gran variedad de dispositivos móviles que pueden ser llevados de un lado a otro y que son fáciles de operar. A continuación, desde el análisis de la obra de Santiago (*et al.*, 2015), se determinan los siguientes tipos de dispositivos móviles:

145



- *Teléfonos inteligentes*: es un tipo de teléfono móvil que tiene la capacidad de procesar y almacenar información similar a una minicomputadora. Los teléfonos inteligentes permiten la conectividad móvil y la ejecución de aplicaciones para una infinidad de actividades como es el uso del correo electrónico.
- *Videoconsola portátil*: es electrónico ligero, permite ser utilizado para videojuegos. En este dispositivo portátil están integrados la pantalla, los controles, el audio y la batería que le permite estar conectado en todo momento y desde cualquier lugar.
- *Asistente personal digital (PDA)*: asistente digital personal de bolsillo.
- *Mensáfono (pager)*: es un dispositivo de telecomunicaciones que recibe mensajes cortos.
- *Computadora portátil (laptop)*: Es un tipo de computadora de tamaño pequeño diseñada para ser trasladada de un lugar a otro y que permiten un procesamiento y almacenamiento similar al de una computadora de escritorio. Las computadoras portátiles son también conocidas como laptops y a diferencia de las notebooks permiten un procesamiento y almacenamiento más avanzado.
- *PC Ultra Móvil*: es similar a una tableta de formato pequeño, poseen buena capacidad de procesamiento para la edición de texto, audio, video, comunicación y redes.

- Tabletas:* Es un dispositivo de tamaño superior a un teléfono inteligente o a un PDA, son conocidas también con el término *tablet*. Este dispositivo posee una pantalla táctil que permite la interacción sin la necesidad de un teclado físico o mouse, además tienen características más avanzadas tanto para el procesamiento como para el almacenamiento (pp. 21-31).

Figura 1

Tipos de dispositivos móviles

Teléfonos inteligentes	
PDA	
Pager	
Videoconsola portátil	
Tabletas	
Laptop	
PC Ultra Móvil	

Elaborado por: Los autores

El uso de los dispositivos móviles en Ecuador y el mundo

El uso de los dispositivos móviles ha ido creciendo de forma vertiginosa a nivel mundial, es así que América Latina no podía quedarse atrás de esta revolución tecnológica que envuelve al mundo entero, de acuerdo a lo señalado por Viracocha (2017):

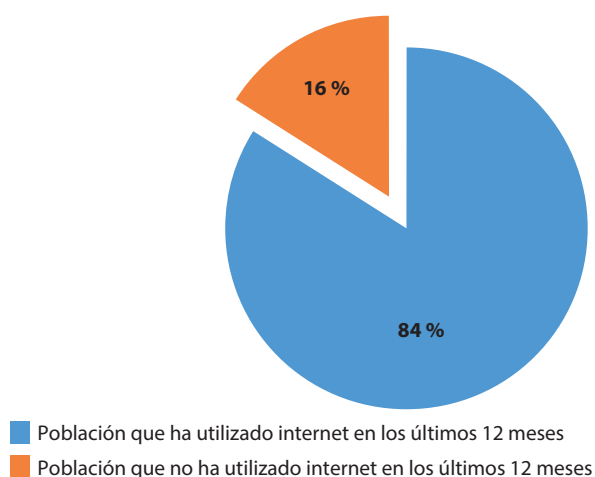
Existen más de 630 millones de conexiones móviles, que ubican a América Latina en el tercer mercado más grande de telefonía móvil a nivel mundial. Entre los dispositivos móviles que registran mayores conexiones a la red están los teléfonos inteligentes, tabletas y computadoras portátiles y específicamente de los teléfonos inteligentes (smartphone), se debe a que regularmente salen al mercado nuevos modelos de equipos que ofrecen mayores prestaciones y mejor rendimiento que permiten satisfacer las necesidades cada vez más exigentes de los usuarios (pp. 41-42).

En la Encuesta Nacional Multipropósito de Hogares del INEC (2018), el uso de los dispositivos móviles en el Ecuador se ha ido incrementado aceleradamente, es así que para el “año 2018, la adquisición de computadoras portátiles en los hogares ha incrementado 10,3 puntos y en cinco años a alcanzando un 24,2%” (p. 5). El INEC emite otra cifra interesante para el Ecuador: en 2018 el 55,9% de la población ecuatoriana se evidencia que emplean internet en el último año. En el sector urbano ha utilizado el internet en mayor cantidad que en el área rural (p. 12).

147



Figura 2
Porcentaje de personas que han utilizado internet en los últimos 12 meses



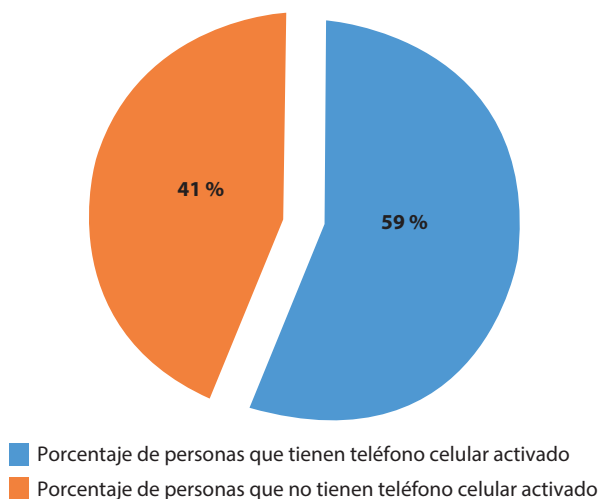
Elaborado por: Los autores a partir de INEC, 2018, p. 17

Según la Encuesta Nacional Multipropósito de Hogares del INEC (2018), los datos respecto a la telefonía celular señalan que:

El 90,1% de los hogares ecuatorianos poseen telefonía celular, de los cuales el 59% tiene al menos un celular activado. Otro dato importante, es que el grupo etario con mayor uso de teléfono celular activado es la población que se encuentra entre la edad de 25 y 34 años seguido de la población que se encuentra entre 35 a 44 años (p. 21).

La Figura 3 indica el porcentaje de personas que tienen un teléfono celular activado:

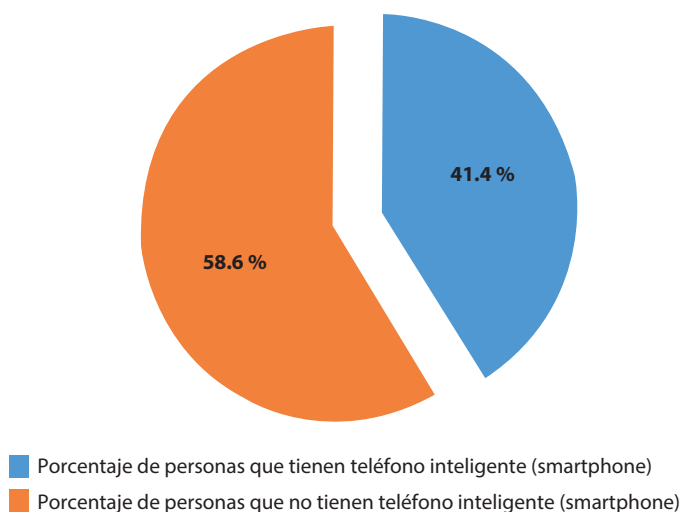
Figura 3
Porcentaje de personas que tienen teléfono celular activado



Elaborado por: Los autores a partir de INEC, 2018, p. 19

Según los datos de la misma encuesta (INEC, 2018), el segmento de la tendencia de teléfonos inteligentes “creció 4,2 puntos respecto al año 2012, es decir, pasó al 41,4% de la población que tiene un teléfono inteligente (smartphone)” (p. 23).

Figura 4
Porcentaje de personas que tienen teléfono inteligente (*smartphone*)



Elaborado por: Los autores a partir de INEC, 2018, p. 23

Con base en los datos anteriores sobre el uso de dispositivos móviles y específicamente teléfonos inteligentes (*smartphone*), Ecuador ha tenido una brecha acelerada en concordancia con lo que sucede en el resto del planeta, ya que es una tendencia global. El uso de dispositivos móviles permite realizar de mejor manera actividades diarias y el aprendizaje también se puede convertir en una actividad diaria.

Tendencias del uso de instrumentos portátiles en el aprendizaje

Las TIC han permitido presenciar una importante transformación en el ámbito educativo, sin embargo, no se ha logrado alcanzar los niveles deseados, ya que en algunos casos simplemente se han trasladado los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje hacia las tecnologías actuales. Es así que, de acuerdo a lo señalado por Ausín (*et al.*, 2016):

Se debe establecer un adecuado aprovechamiento de las TIC e incentivar al docente a crear sus propios recursos de enseñanza, basándose en las características y necesidades del estudiante, y fundamentalmente con un diseño instruccional adecuado para generar autoaprendizaje y alcanzar los logros del aprendizaje (p. 31).



En respuesta a estas tendencias, Jaramillo y Simbaña (2014) indican que “la utilización de las TIC en educación permite reducir los obstáculos que se presentan en el proceso pedagógico” (p. 302), es decir, conduce a los docentes a diseñar recursos de enseñanza para garantizar que los contenidos programáticos sean motivadores, de acuerdo con la nueva era digital. Por lo que, “el uso de las TIC en el ámbito educativo provee un sin número de herramientas, recursos, medios y formatos que posibilitan estrategias didácticas para facilitar la construcción de conocimientos” (Basantes *et al.*, 2017, pp. 3-4). Sin embargo, el éxito depende de lograr integrar la realidad tecnología en todos los escenarios educativos de manera que el aula pedagógica se convierta en un entorno de aprendizaje colaborativo. De igual forma, Ramírez (2009) menciona que:

150



Al momento de incorporar recursos tecnológicos en los ambientes de aprendizaje, se confía en las ventajas de proporcionar mayor flexibilidad para el acceso de contenidos educativos [...] es así que, el uso de recursos tecnológicos en el aula es una contribución importante en el proceso de enseñanza aprendizaje que conlleva el incremento de la motivación de los estudiantes (p. 71).

Entonces, el incremento del uso de los dispositivos móviles es una bondad significativa en los últimos años, y se debe aprovechar en gran medida para el fortalecimiento de aprendizajes contemporáneos, ya que permitirá responder a la demanda educativa de los tiempos actuales. Así, Shuler (*et al.*, 2013) indica que:

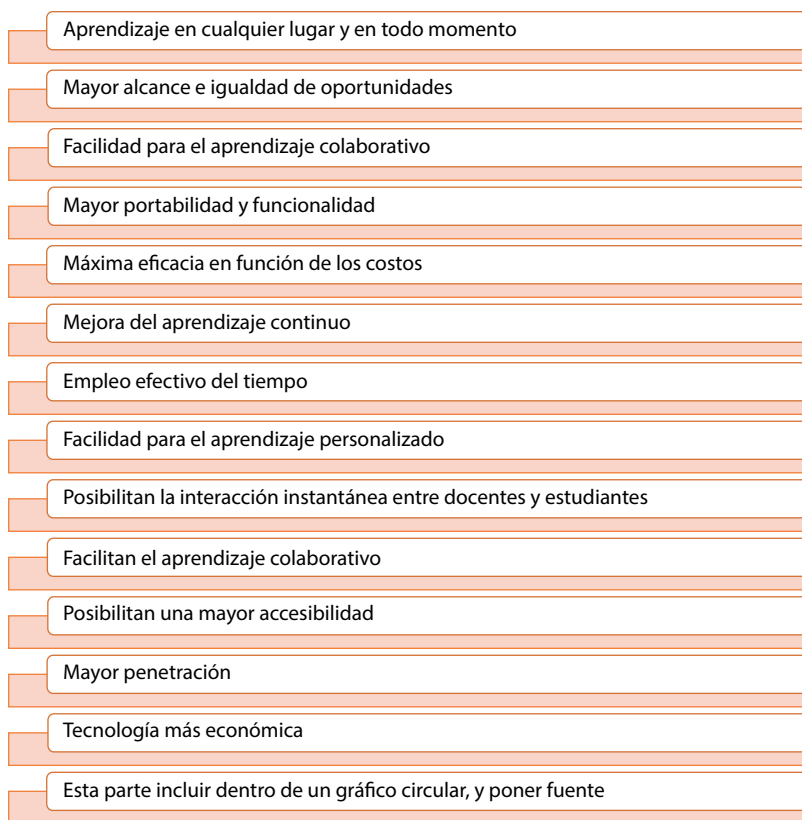
A medida que aumentan la potencia, la funcionalidad y la asequibilidad de esos dispositivos, aumenta también su capacidad de apoyar el aprendizaje de maneras nuevas, es así que, el aprendizaje móvil proporciona ventajas como la flexibilidad de acceso a la información en cualquier tiempo y lugar, favorece el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo, potencia la creación de comunidades de aprendizaje y fomenta la comunicación activa efectiva de forma síncrona y asíncrona (p. 1).

En fin, el reto para los docentes de acuerdo a lo señalado por Abreu (2017) está en “aprovechar las potencialidades de los dispositivos móviles para estimular el aprendizaje de los estudiantes mediante una concepción didáctica que permita superar contradicciones vigentes de la escuela tradicional” (p. 2), es decir, en el momento actual, es una herramienta con una gran potencialidad didáctica eficiente que se encuentra al servicio de la educación vigente, la misma que contribuye a la dinámica didáctico tecnológico.

Ventajas del uso de dispositivos móviles en escenarios pedagógicos áulicos

De acuerdo al análisis del artículo “Directrices para las políticas de aprendizaje móvil” (UNESCO, 2013), se pueden mencionar las siguientes ventajas al utilizar dispositivos móviles en los procesos de enseñanza aprendizaje:

Figura 5
Ventajas del uso de dispositivos móviles en el aula



151



Elaborado por: Los autores a partir de UNESCO, 2013, pp. 9-28

Para hacer efectivas las ventajas que ofrece el aprendizaje móvil, se recomienda la formulación de políticas. A ese respecto, la UNESCO (2013) señala las siguientes medidas:

- Crear políticas relacionadas con el aprendizaje móvil o actualizar las ya existentes.



- Capacitar a los docentes para que impulsen el aprendizaje mediante tecnologías móviles.
- Proporcionar apoyo y capacitación a los docentes mediante tecnologías móviles.
- Crear contenidos pedagógicos para utilizarlos en dispositivos móviles y optimizar los ya existentes.
- Velar por la igualdad de género de los educandos.
- Ampliar y mejorar las opciones de conectividad garantizando la equidad.
- Elaborar estrategias para proporcionar acceso en condiciones de igualdad para todos.
- Promover el uso seguro, responsable y saludable de las tecnologías móviles
- Utilizar la tecnología móvil para mejorar la gestión de la comunicación y la educación.
- Aumentar la conciencia sobre el aprendizaje móvil mediante actividades de promoción, el liderazgo y el diálogo (pp. 29-39).

A través de las políticas mencionadas, se puede determinar a criterio personal que un rasgo característico de la educación puede ser la no presencialidad del docente, pues la conectividad incentiva el aprendizaje autónomo. El uso de dispositivos móviles sin duda cubre las necesidades de una población masiva dispersa, en este sentido, lo único que se debería garantizar es el uso eficiente de estos dispositivos digitales.

Pedagogía PACIE

Presencia, alcance, capacitación, interacción, *e-learning* (PACIE) es “una metodología que permite el uso de las TIC como un soporte a los procesos de enseñanza-aprendizaje que da realce al esquema pedagógico de la educación real” (Camacho, 2019, p. 20). Lo que determina que las nuevas herramientas tecnológicas desde su aparición se han convertido en materiales para ser utilizados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, debido a que ofrecen la capacidad de interacción entre los estudiantes, y docentes, donde no sólo se elaboran aprendizajes, sino que además se fortalece la secuencia de conocimientos.

La metodología PACIE establece las siguientes fases:

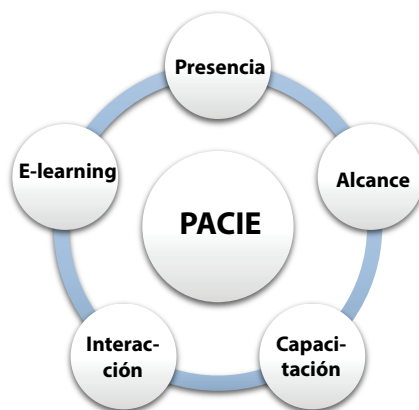
- *Presencia*: esta primera fase pretende crear la necesidad en el estudiante para que ingrese al entorno virtual de aprendizaje, es

decir, busca que el estudiante se interese en los contenidos que se encuentran en el aula virtual. Como lo señala Fierro (2015), “el objetivo principal de esta fase es implementar una imagen corporativa del entorno virtual de aprendizaje que cautive a los estudiantes por su interactividad y diseño” (p. 66).

- *Alcance*: esta fase consiste en la definición de los objetivos que se realizará con los estudiantes acerca del entorno virtual de aprendizaje. Los objetivos contemplan temáticas de comunicación, información, soporte e interacción. Existen tres tipos de alcances: académico, experimental y tutorial.
- *Capacitación*: promueve el autoaprendizaje y motivación de los estudiantes con el objetivo de estimular el uso de los recursos y herramientas virtuales que les permitan adquirir el conocimiento deseado.
- *Interacción*: hace énfasis en generar conocimientos a través de la práctica mediante la utilización de los recursos y actividades desarrollados en el entorno virtual de aprendizaje. Busca generar en los estudiantes las habilidades que les permitan la construcción de su propio conocimiento para socializar y compartir información.
- *E-learning*: consiste en utilizar toda la tecnología que se encuentra disponible y al alcance de todos con el objetivo de generar interacción y conocimiento en los estudiantes dentro del entorno virtual de aprendizaje.



Figura 6
Fases de la metodología PACIE



Elaborado por: Los autores

El uso de PACIE en los entornos virtuales de aprendizaje permite integrar la comunicación, exposición e información a través de las TIC. El objetivo es generar interacción y crear conocimientos de forma colaborativa.

El modelo pedagógico constructivista y su relación con el *mobile learning*

La versión constructivista demarca un proceso de construcción personal-colectiva de los nuevos conocimientos a partir de los ya existentes en colaboración con los compañeros y el facilitador. El modelo constructivista consolida en el estudiante la comprensión del conocimiento significativo para resolver alguna situación problemática, fundamentada en la resolución de problemas.

Erróneamente se considera que el constructivismo deja en total libertad a los estudiantes para que aprendan a su propio ritmo. Al respecto, Ortiz (2015) señala:

En realidad, lo que el constructivismo busca es que exista una interacción entre el docente y el estudiante, un intercambio dialéctico entre los conocimientos de ambos de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva tanto para el estudiante como para el docente (p. 93).

Por lo expuesto, el *mobile learning* es una metodología de enseñanza-aprendizaje que utiliza todo tipo de dispositivo móvil con conexión inalámbrica para permitir acceder al conocimiento desde cualquier lugar y en todo momento. Como señalan Brazuelo y Gallego (2011):

El mobile learning es un modelo educativo que facilita la construcción del conocimiento, la resolución de problemas de aprendizaje y el desarrollo de destrezas o habilidades diversas de forma autónoma y ubicua gracias a la mediación de los dispositivos móviles (p. 1).

El *mobile learning* son dispositivos móviles de mano que tienen conectividad inalámbrica. Este tipo de conectividad permite establecer flexibilidad espacio-temporal. La principal ventaja radica en la facilidad de comunicación cotidiana. Este tipo de tecnologías motiva a los estudiantes a aprender.

El empleo de dispositivos móviles, en especial el teléfono, ha sido catalogado como un intruso en las aulas. Sin embargo, se debe considerar que actualmente niños y jóvenes lo utilizan diariamente, en todo momento y lugar. *Mobile learning* se presenta como un nuevo proceso



pedagógico de enseñanza. Los métodos de aprendizaje cambian radicalmente debido a los avances tecnológicos y a la naturaleza dinámica de los estudiantes. Es así como Mejía (*et al.*, 2014) indica que:

Específicamente con los teléfonos inteligentes (Smartphone) se aprende en todo lugar, de esta manera el estudiante se conceptualiza como un agente estratega que provoca el cambio, y no está a la espera que el docente le indique que hacer en su aprendizaje, es así como, los docentes se convierten en facilitadores para que el estudiante alcance mayores niveles de conocimiento mediante el uso de dispositivos móviles (pp. 7-8).

Los dispositivos móviles sin duda provocan cambios en la planificación curricular. Estos cambios radican en la mejora de materiales didácticos, pues el docente se ve obligado a diseñar herramientas de aprendizaje, es una forma de salir del área de confort, ya que se pensaba que con presentar información en diapositivas o Prezi era suficiente. El objetivo es innovar en funciones que atraiga a los estudiantes, así como lo hacen los videojuegos o los *youtubers* más famosos del mundo.

155



Aprendizaje ubicuo para saberes constructivistas

El aprendizaje ubicuo hace referencia a los entornos de aprendizaje a los que se puede acceder en diferentes escenarios y situaciones, es decir, es aquel que se produce en cualquier lugar y momento. El aprendizaje ubicuo sustenta gran parte de su propuesta en el constructivismo dialéctico o social de Vygotsky. González (2012) indica que “el conocimiento generado será, entonces, el reflejo del mundo externo influido por la cultura, el lenguaje, las creencias, la enseñanza directa y las relaciones con los demás” (pp. 23-24). Con esta apreciación se determina que para aprender se necesita de un entorno cultural y de la interacción con otros, pues es un proceso social.

En el constructivismo social es fundamental el rol del docente, ya que deberá considerar ecosistema e identidad cultural que conduzcan al fortalecimiento de costumbres, tradiciones para dar nuevas y transformadas respuestas a los problemas y retos de la interculturalidad, devolviendo el rol protagónico del docente en la corresponsabilidad social.

A partir de lo expuesto el aprendizaje virtual se conecta con varios grupos de estudiantes en varios escenarios pedagógicos, provocando incluso la colaboración de personas distantes, lo que permite integrar los

principios del aprendizaje constructivista, gracias a estas nuevas aplicaciones. Esto provoca aprendizajes sociales y actualizados.

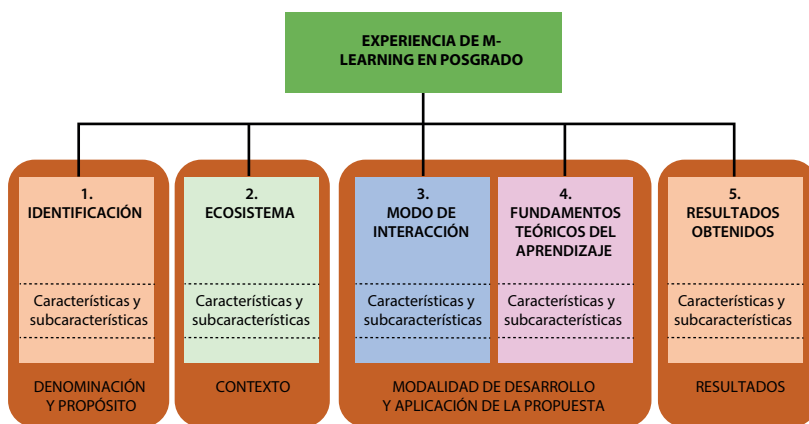
Experiencias significativas educativas del *mobile learning* en otros países

En la actualidad existen muchas experiencias educativas del uso del *mobile learning* para los procesos educativos. Al respecto, Olmedo (2016) señala:

- *MATI-TEC: Aprendizaje móvil para el desarrollo y la inclusión.* Según Olmedo (2016) es un proyecto financiado por la Fundación Telefónica de España y desarrollado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, para mejorar las competencias matemáticas, lecto-escritoras y tecnológicas de estudiantes de educación básica en México. MATI-TEC es una aplicación móvil que apoya al proceso de enseñanza-aprendizaje y que se utiliza con los estudiantes para seguimiento y participación dentro y fuera de las clases, interviene la comunidad educativa de las escuelas beneficiadas. Es un proyecto de formación integral que resulta fundamental para alcanzar los objetivos planteados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Olmedo, 2016, pp. 7-13).
- *MADÉ-mlearn.* Según Herrera (*et al.*, 2013), es un proyecto que vislumbra un escenario para el análisis, diseño y evaluación de experiencias de *m-learning* en el nivel de posgrado. A partir de antecedentes propios y de una revisión bibliográfica para indagar sobre la temática. Es una propuesta con énfasis teórico que permite identificar y caracterizar las experiencias o proyectos de *m-learning* a partir de la utilización de una serie de atributos agrupados en categorías, las cuales responden a ejes de análisis. Metodológicamente, se trata de un marco sustentado por el estudio de trabajos previos en el plano nacional e internacional sobre prácticas educativas y fundamentos vinculados al *m-learning*. En la Figura 7 se presentan los ejes y categorías para el análisis de experiencias *m-learning* en el nivel de posgrado (Herrera *et al.*, 2013, pp. 7-15).



Figura 7
Ejes y categorías del MADE-mlearn



Fuente: Herrera *et al.*, 2013, p. 5

Adicionalmente, se pueden señalar otras experiencias educativas del uso del *mobile learning*, de acuerdo al análisis del artículo “Móvil learning” del Observatorio Tecnológico del Ministerio de Educación español (2011), el cual señala: en la Universidad de Málaga han creado unos micromódulos pedagógicos para teléfonos móviles enfocados en tecnología inalámbrica Wap2. Estos escenarios educativos complementan la formación del estudiante, a través del aula presencial y de los contenidos del aula virtual disponibles vía internet. A nivel formal comparten un mismo diseño, caracterizado por su simplicidad, pero ofrecen recursos específicos para cada asignatura que van desde test, gráficos animados, glosarios, etc. El Proyecto M-Learning realizado en conjunto por investigadores de Italia, Suecia y Reino Unido trata de utilizar las tecnologías portátiles para proporcionar alfabetización digital y experiencias de aprendizaje para jóvenes entre 16 y 24 años de edad. Mobile Autor es una aplicación que ayuda a los docentes a crear y mantener sus cursos en plataformas virtuales. El Proyecto AMB presenta una dinámica que incorpora videojuegos móviles para el desarrollo de capacidades de resolución de problemas y el aprendizaje de conceptos (Ministerio de Educación, 2011, pp. 17-18).

Todas estas aplicaciones de los dispositivos móviles realizadas en otros países servirán como experiencias para extrapolar en Ecuador. Además, hay que ver nuevas posibilidades de aprender a través de nuevos escenarios del saber moderno.

Utilidades en la práctica educativa

De acuerdo al análisis del artículo “Las mejores aplicaciones educativas en Android” Ministerio de Educación español (2012), son las siguientes:

Tabla 1
Aplicaciones útiles en la práctica educativa

Tipo	Aplicación	Área académica
Aprendizaje de idiomas	Babel. Permite el aprendizaje de idiomas: alemán, francés, español, inglés, italiano y otros.	Idiomas
	Voxy. Permite la enseñanza en línea del idioma Inglés.	
	Bussu. Aprendizaje el idioma inglés.	
	Verbos españoles. Permite consultar conjugaciones de los verbos, incluye gramática y un buscador de traducciones	
Ámbito científico y matemático	Solution Calculator Lite. Permite hacer cálculos en las soluciones químicas.	Química
	Tabla periódica. Permite tener disponible los elementos de la tabla periódica.	Química
	Anatomy 3D Free. Permite aprender la anatomía del cuerpo humano.	Ciencias naturales
	HandyCalc Calculator. Calculadora gráfica, permite resolver operaciones aritméticas y trigonométricas, ecuaciones, funciones exponenciales.	Álgebra
	Google Maps. Permite situarse en cualquier parte del planeta, y mostrar información personalizada.	Estudios sociales
	Google Earth. A través de mapas permite descubrir y recorrer ciudades y lugares alrededor del mundo.	Estudios sociales
	Países del mundo. Permite descubrir datos geográficos: capitales, poblaciones, situación, idiomas, banderas de cualquier país del mundo.	Estudios sociales
	Earth Now. Posibilita ver y manipular una reproducción en 3D del globo terráqueo.	Estudios sociales
	Art Academy. Proporciona una galería de arte virtual donde existe más de 4 000 pinturas de 700 artistas diferentes y 300 museos.	Estudios sociales
	SkyMap. Se visualiza constelaciones, estrellas y planetas.	Estudios sociales
	TED. Es una aplicación que integra videos y audios de personajes célebres en diferentes campos de la cultura, tecnología, ciencia, etc.	Estudios sociales



Organizadores y gestores educativos	Kingsoft Office (International). Es compatible con Microsoft Office con lo cual permite abrir y editar cualquier documento de texto, hojas de cálculo, presentaciones, etc.	En general
	Edmodo. Aplicación diseñada para dispositivos móviles en escenarios de enseñanza. Admite crear distintos grupos y compartir con ellos cualquier tipo de información, material educativo, trabajos, alertas, eventos, etc.	
	Cuaderno del profesor. permite optimizar las tareas: cursos, horarios, agenda personal, registro de evaluaciones, asistencia, etc.	
	Homework. Sirve para la organización docente de horarios y tareas. Registra: asignaturas, horarios, tareas y exámenes.	
	Ankidroid. Aplicación para crear flashcards, permiten memorizar: idiomas, geografía, nombres, obras, etc. Además, permite la inclusión de imágenes, audios y vídeos.	
	Catch. Organizador de ideas, permite la creación de notas.	
	Any.do. Gestor de tareas, permite tomar todo tipo de notas, crear listas (carpetas) y programar alarmas.	
Juegos educativos	Apalabrados. Juego de palabras cruzadas disponible en varios idiomas.	En general
	Holoholo. Utiliza la geolocalización para enseñar los lugares más emblemáticos de una ciudad.	
	Wordshake. Es un juego interactivo que permite formar palabras en lengua inglesa, pero contrarreloj.	
	Sudoku 10000. Posee una gran variedad de juegos interactivos.	
	Trivial Gems. Contiene juegos del tipo trivial de preguntas y respuestas.	
	Riddle Pic. Se utiliza para lanzar preguntas sobre contenidos educativos vistos en clase como personajes, países, banderas, obras de arte, etc.	
	Ahorcado. Es un juego interactivo en el cual se debe descubrir una palabra antes de que se complete el dibujo de un muñeco.	
	Letrastró. Es un juego interactivo que requiere la búsqueda del mayor número de palabras a contrarreloj.	

Elaborado por: Los autores a partir de Ministerio de Educación, 2012, pp. 10-61



Conclusiones

En la actualidad existe una gran cantidad de dispositivos móviles conectados a nivel mundial, en una mayor proporción se encuentran los teléfonos inteligentes (*smartphones*), por lo que es de vital importancia el aprovechamiento y fortalecimiento de la utilización del *mobile learning* en el ámbito educativo. *Mobile learning* permitirá mejorar aprendizajes gracias a la incorporación de los dispositivos móviles, pues permite estar conectado en cualquier lugar y en todo momento.

En el Ecuador, existe cifras significativas, según los datos de INEC (2018) el segmento de la tendencia de teléfonos inteligentes (Smartphone) “creció 4,2 puntos respecto al año 2012, es decir, pasó al 41,4% de la población que tiene un teléfono inteligente (Smartphone)” (Instituto Nacional de Estadística y Censos-INEC, 2018, p. 23). Esto significa que el uso de los dispositivos móviles y específicamente los teléfonos inteligentes (Smartphone) aumentaron en los últimos años, por lo que constituye una herramienta social y de aprendizaje moderno, que basta con conectarse al internet en cualquier lugar facilita aprendizajes autónomos y colaborativos potenciando el pensamiento computacional en redes de aprendizaje.

La metodología PACIE fortalece la comunicación, el aprendizaje colaborativo y la organización del aprendizaje constructivista de manera tecnológica, procesos sociales para contribuir al aprendizaje significativo fortaleciendo las comunidades de aprendizaje, es así que esta metodología al aplicar en escenarios pedagógicos virtuales se convierte en un instrumento motivador para el desarrollo del conocimiento. El aprendizaje ubicuo se sustenta en el constructivismo social, de modo que es fundamental la interacción con el entorno y la relación con los demás, y es ahí donde el uso de los dispositivos móviles facilita a los estudiantes el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes.

A nivel mundial existen varias experiencias educativas del uso del *mobile learning* en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los resultados han sido favorables, tanto para los estudiantes como para los docentes, pues se observa que la tecnología es una estrategia formativa para la construcción del conocimiento.

Bibliografía

ABREU, Omar

2017 *Modelo didáctico para la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador*. Ibarra, Ecuador: Universidad Técnica del Norte.



- AUSÍN, Vanessa, ABELLA, Víctor, DELGADO, Vanessa & HORTIGÜELA, David
 2016 Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC: una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. *Revista Formación Universitaria*, (9). Burgos, España.
- BASANTES, Andrea, NARANJO, Miguel, GALLEGOS, Mónica & BENÍTEZ, Nhora
 2017 Los dispositivos móviles en el proceso de aprendizaje de la Facultad de Educación Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador. *Revista Formación Universitaria*, (10). Ibarra, Ecuador: Universidad Técnica del Norte.
- BRAZUELO, Francisco, CABERO, Julio & GALLEGO, Domingo
 2011 *Mobile Learning: los dispositivos móviles como recurso educativo*. Sevilla, España: MAD.
- CAMACHO, Pedro
 2008 *Metodología PACIE*. Recuperado de <https://bit.ly/2MSj1Uz/>
- CHAMOCHO, Francisco
 2016 *Mobile Learning: nuevas posibilidades, nuevos retos*. Universidad de Valladolid, España.
- FIERRO, Aracely
 2015 *Estudio de la metodología PACIE en las aulas virtuales para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura emprendimiento y gestión en los segundos años de bachillerato general unificado en la Unidad Educativa Alberto Enríquez*. Ibarra, Ecuador: Facultad de Educación Ciencia y Tecnología, Universidad Técnica del Norte.
- GONZÁLEZ, Claudia
 2016 *Aplicación del constructivismo social en el aula*. Guatemala: IDIE.
- HERRERA, Susana, SANZ, Cecilia & FENNEMA, Cristina
 2013 *MADE-mlearn: un marco para el análisis, diseño y evaluación de experiencias de m-learning en el nivel de postgrado*. Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- INEC
 2018 *Tecnologías de la Información y Comunicación: Encuesta Multipropósito-TIC 2018*. Recuperado de <https://bit.ly/2Qw9mUi/>
- JARAMILLO, Liliana & SIMBAÑA, Verónica
 2014 La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (16). Quito: UPS.
- MARQUÉS, Pere
 2012 Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *Revista de Investigación 3 Ciencias*. Barcelona, España.
- MEJÍA, Juan, SÁNCHEZ, José & VIZCAÍNO, de Jesús
 2014 *Modelo conceptual de m-learning como innovación para la gestión del aprendizaje*. Universidad de Guadalajara, México.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA
 2011 *Móvil learning*. Recuperado de <https://bit.ly/2Q6wHgu/>
 2012 *Las mejores aplicaciones educativas en Android*. Recuperado de <https://bit.ly/2F4aZU9/>
- OLMEDO, Juan
 2016 *Aprendizaje móvil para el desarrollo y la inclusión*. México DF: Paidós.



ORTIZ, Dorys

2015 El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*. Quito: UPS.

PACHECO, Albertp & ROBLES, Julio

2006 *M-learning: educación y capacitación móvil*. Recuperado de <https://bit.ly/2QmrNe4/>

RAMÍREZ, Soledad

2009 Inclusión del mobile learning en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Experiencias de Innovación Docente Universitaria*. Universidad de Salamanca, España.

SALGADO, María, SEVILLA, Maricela & RAMÍREZ, Hilda

2016 Evaluación pedagógica de la aplicación móvil “Buscando letras”, un recurso didáctico innovador en educación primaria. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. Universidad Autónoma de Baja California, México.

SANTIAGO, Raúl, TRABALDO, Susana & KAMIJO, Mercedes

2015 *Mobile learning: nuevas realidades en el aula*. Barcelona, España: Océano.

SHULER, Carly, WINTERS, Niall & WEST, Mark

2013 El futuro del aprendizaje móvil: implicaciones para la planificación y la formulación de políticas. *Revista de la UNESCO*.

UNESCO

2013 *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil*. UNESCO.

VIRACOCCHA, Carlos

2017 *Uso de dispositivos móviles y desarrollo de habilidades sociales en adolescentes*. Quito: UCE.



Fecha de recepción de documento: 15 de julio de 2019

Fecha de revisión de documento: 20 de septiembre de 2019

Fecha de aprobación de documento: 15 de noviembre de 2019

Fecha de publicación de documento: 15 de enero de 2020

IMAGINARIOS SOCIALES SOBRE USO DE TECNOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES EN JÓVENES UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DEL CINE DE FICCIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO

Social imaginaries about the use of technology and interpersonal relationships in university students through fiction films as a didactic resource

JULIO CUEVAS ROMO*

Universidad de Colima, México

jcuevas0@ucol.mx

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1325-4029>

Resumen

A partir del uso del cine de ficción como recurso didáctico, se expone una experiencia educativa con estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas, que participaron en un ciclo de cine-debate centrado en ciencia ficción y mundos posibles. Múltiples han sido los abordajes que se han dado al cine dentro de los procesos educativos, sin embargo, para consolidar y sistematizar este potencial, se propone una categorización en función de los objetivos didácticos partiendo de los usos más comunes. A través de observar la película *Her*, se analizan los imaginarios sociales de los jóvenes respecto al uso y abuso de la tecnología, y cómo esto impacta en las relaciones interpersonales. La metodología de trabajo se centra en lo propuesto por Torres (2015) como conceptualización de imaginario social y su potencial dentro de los procesos de intervención educativa, complementado con la construcción de instrumentos de pregunta abierta propuestos por Pérez-Millán (2014) para el análisis de productos audiovisuales. Los resultados corroboran algunos aspectos respecto a la postura de los jóvenes en cuanto a los espacios virtuales de socialización y su repercusión en los espacios presenciales, en investigaciones previas como las de Ruelas (2013) o Sosa (2018). Los imaginarios sociales que se detonan a partir de las narrativas ficticias como el cine, sirven de base para realizar intervenciones educativas específicas.

Palabras clave

Narrativa, imaginario social, tecnología de la comunicación, material didáctico, educación alternativa.

Forma sugerida de citar: Cuevas, Julio (2020). Imaginarios sociales sobre uso de tecnología y relaciones interpersonales en jóvenes universitarios a través del cine de ficción como recurso didáctico. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 28(1), pp. 165-183.

* Doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara. Actualmente es profesor-investigador de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima donde coordina la Maestría en Intervención Educativa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde el año 2012. Líneas de investigación: procesos de enseñanza y aprendizaje de ciencias y matemáticas en contextos de diversidad y vocaciones científicas.

Abstract

From the use of fiction cinema as a teaching resource, an educational experience is exposed with students of the Bachelor of Mathematics Teaching who participated in a film debate cycle focused on science fiction and possible worlds. Multiple have been the approaches that have been given to the cinema within the educational processes, however, to consolidate and systematize this potential, a categorization is proposed based on the didactic objectives starting from the most common uses. Through observing the film *Her*, the social imaginaries of young people are analyzed regarding the use and abuse of technology and how this impacts on interpersonal relationships. The work methodology focuses on what Torres (2015) proposed as a conceptualization of social imaginary and its potential within the processes of educational intervention, complemented by the construction of open question instruments with the proposed by Pérez-Millán (2014) to the analysis of audiovisual products. The results corroborate some aspects regarding the position of young people, regarding virtual spaces of socialization and their impact on face-to face spaces in previous research as Ruelas (2013) or Sosa (2018). Social imaginaries that are detonated from fictional narratives such as cinema can be used to carry out specific educational interventions.

Keywords

Narrative, social imaginary, communication technology, teaching material, alternative education.

166



Introducción

Lejos han quedado las perspectivas o posturas educativas que ubicaban los productos audiovisuales —principalmente la televisión— como el enemigo a vencer. Actualmente es imposible hablar de las consecuencias negativas o positivas de estos productos *per se*, más bien se trata, desde una postura crítica, de analizar el potencial reflexivo y educativo que la televisión, el cine o el *streaming* pueden tener.

En los siguientes apartados se describe la postura respecto al uso de medios audiovisuales, en particular el cine, para educar, reflexionar y conocer cómo se perciben ciertos aspectos de la realidad, en este caso con jóvenes estudiantes de licenciatura, planteando como objetivo conocer sus imaginarios sociales respecto al uso actual de la tecnología, en particular los teléfonos inteligentes, los espacios virtuales y sus consecuencias.

En el primer apartado se describe una sistematización y clasificación básica del cine como recurso didáctico, reconociendo sus principales características y los usos más comunes. En el segundo apartado se aborda la postura teórica de la investigación, tomando como elemento central el concepto de imaginario social y su vinculación con la educación desde una postura constructivista de aprendizaje. En el tercer apartado se describe la selección de la película *Her* como recurso didáctico para intervenir con los estudiantes, mencionando y explicando su pertinencia para detonar los imaginarios sociales de interés. El cuarto apartado describe el perfil del grupo participante y cómo se lo integró. En el quinto apartado

se explica la metodología de análisis fundamentada en la propuesta de Pérez-Millán (2014). Finalmente, en los dos últimos apartados, se plasman algunas pautas y reflexiones sobre la intervención.

El cine de ficción como recurso didáctico

Para Wood y Gudiño (2017a) no está dada como tal una definición de lo que es el cine educativo o el rol del cine en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, es innegable que todos, o casi todos, se han encontrado con docentes que en algún momento de sus clases recurrieron a una película para enseñar, ejemplificar o enfatizar algo relacionado a los contenidos de su materia. Partiendo de lo anterior, puede resultar entonces irrelevante tratar de encontrar una definición universal sobre lo que es el cine educativo, pero sí puede ser de gran utilidad considerar el uso o usos educativos que puede darse a las películas, tanto ficticias como documentales. En los últimos años se ha generado la necesidad de seguir buscando didácticas operativas para el cine en los procesos educativos, pasando de la divulgación a procesos pedagógicos más específicos, algo que, por fortuna, muchos profesores, divulgadores e investigadores están tratando de consolidar.

Hay diversos autores que se han dado a esta tarea. Existen pues, múltiples usos, enfoques y por tanto categorías y debates sobre la intencionalidad del cine como recurso de enseñanza o didáctico. En menor medida, pero también con este propósito, se han hecho sistematizaciones similares a otros formatos de productos mediáticos en los procesos de enseñanza como el cómic o más recientemente las series *streaming* de plataformas como Netflix o Amazon Prime. Se considera que, aunque existen diferencias significativas entre los formatos de cine, *streaming* o cómic, para fines educativos y en particular de este aporte, el proceso de análisis que aquí se presenta puede aplicarse a cualquiera de estos productos, vistos todos como narraciones secuenciadas donde predominan las imágenes.

En otra época se decía que la televisión (o el cine) educaba o mejor dicho mal educaba, pues este argumento solía darse en connotación negativa. Esta percepción, muchas veces transformada en prejuicio, se ha ido diluyendo, en buena parte, al considerar que los medios audiovisuales no son el elemento a vencer por parte del sistema educativo, sino que es necesaria una educación para los medios. De aquí se desprende también el análisis sobre la intencionalidad en el uso de estos formatos-productos en los procesos educativos. Esta intencionalidad puede darse en dos formas.



La primera incluye a los productos o en este caso las películas que desde su producción pretenden educar, es decir, fueron realizadas con esa finalidad. Estas películas no se centran exclusivamente en el género documental, sin embargo, sí son las más representativas o, en todo caso, utilizadas por considerarse más objetivas o alejadas de la ficción intencional. Si bien el cine documental pretende mostrar una realidad a partir de hechos capturados de forma audiovisual, a fin de cuentas la presenta de forma editada, segmentada y con uno o varios objetivos ideológicos específicos e intencionales, pues el propósito es convencer a la audiencia. Los realizadores muestran un mensaje interpretativo para el receptor o bien una tendencia al adoctrinamiento. Aun así, es considerado un producto con mayor fidelidad a la realidad cotidiana que el cine de ficción.

La segunda intencionalidad se refiere a las películas que no fueron concebidas para enseñar o educar, pero que pueden usarse para este fin. En esta segunda intencionalidad es donde se ubican las narrativas audiovisuales pertenecientes a géneros de ficción, al que pertenece la película que interesa en este caso, *Her*, dirigida por Jonze en el año 2013. Para fines de este trabajo, el género de ficción requiere también una clasificación básica que, de acuerdo a lo planteado por Wood y Gudiño (2017b, 2017c), podría identificar dos categorías centrales.

Por una parte está el cine de ficción ubicado en una realidad identificable, en donde entran películas biográficas o reinterpretaciones de periodos históricos, pero que tienen la intención de ser fieles a la realidad como *Bohemian Rhapsody* (Singer, 2018), *Lincoln* (Spielberg, 2012) o *The Imitation Game* (Tyldum, 2014). También dentro de esta categoría se pueden ubicar películas que si bien no se centran en biografías específicas, sí se enlazan directamente con pasajes históricos totalmente identificables y se realizan en un contexto que muestra algunas características de un periodo histórico específico, como el caso de *Gladiator* (Scott, 2000), *Inglourious Bastards* (Tarantino, 2009) o *El laberinto del Fauno* (Del Toro, 2006). Esta última, pese a ser ya un clásico del género de fantasía, ilustra de manera muy clara y acertada algunos elementos del contexto de la postguerra civil española.

Por otra parte, siguiendo con las narrativas ficticias, está el cine de ficción que se encuentra ajeno a una realidad identificable, destacando principalmente los géneros de fantasía o ciencia ficción. Aunque, en efecto, no fueron pensados como productos educativos, su potencial de reflexión o de aprendizaje se da en función de lo que alegorizan, según lo exponen Mejía y Nahmad (2017). Resignifican la realidad a partir de la creación de otros mundos y quien los consume, los observadores, saben



que lo que se está viendo no es real, pero centran su atención en la verosimilitud a partir de la coherencia interna y la narrativa del mundo creado por los autores (algo muy similar a la literatura). Para el caso del cine de fantasía se pueden ubicar ejemplos muy conocidos como *The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe* (Adams, 2005). Esta —como muchas historias plagadas de elementos fantásticos— alegoriza situaciones o dilemas identificables como la búsqueda del poder, las relaciones parentales o la crudeza de la guerra y su impacto en los niños. En cuanto al cine de ciencia ficción es pertinente realizar una subdivisión para ayudar a entender el potencial didáctico o educativo que puede aportar. En primera instancia, se encuentran las películas que pertenecen a otro género como comedia, terror, aventura o drama, pero que incorporan elementos identificables de ciencia para el desarrollo de sus tramas. Ejemplos concretos son *Inception* (Nolan, 2010), *Terminator* (Cameron, 1984) o *Star Trek* (Abrahams, 2009), aunque esta última, de forma no intencional según sus propios creadores, ha sido una de las más acertadas en predecir avances tecnológicos reales desde la década de los 60 como la telefonía celular, las pantallas interactivas, la resonancia magnética o incluso algunos fundamentos de los viajes interestelares. Este conjunto de películas, aunque lejos de elementos científicos o tecnológicos posibles como pueden ser viajes en el tiempo, teletransportación o tecnología autónoma, curiosamente son las que más se han utilizado para la enseñanza. ¿Por qué? Muy probablemente, más allá de su popularidad, se debe a que, presentando elementos claramente inverosímiles desde los hechos científicos, son precisamente una excelente excusa para la contra argumentación. ¿Por qué nadie puede brincar como lo hace Hulk? ¿Por qué es imposible que exista un ser del tamaño de Godzilla? ¿Por qué no puede haber explosiones en el espacio como en *Star Wars*? ¿Por qué se puede viajar al futuro como lo planteaba Stephen Hawking, mas no al pasado como sucede en las películas de *Edge of Tomorrow* o *Terminator*? Estas ideas, tan aceptadas mientras son observadas en pantalla, pero tan lejanas cuando las discutimos como algo realmente posible, son sencillas de comparar con la tecnología y la ciencia conocida, por lo tanto, requieren precisamente un mínimo de nociones para poder ser refutadas, sobre todo cuando uno discute en cursos introductorios a las disciplinas científicas o con estudiantes de niveles básicos.

Siguiendo con la ciencia ficción, se tiene el otro extremo, es decir, las películas que, si bien es cierto tienen una carga relevante de elementos ficticios, la parte medular de su trama gira en torno a fenómenos muy cercanos a nuestra realidad. Películas como *The Martian* (Scott, 2015),



Gravity (Cuarón, 2013) o *2001: A Space Odyssey* (Kubrick, 1968) son claros ejemplos de esto al abordar de forma muy realista cuestiones relativas a los viajes espaciales.

Estos filmes colocan al espectador, por lo general, en futuros cercanos reconocibles y suelen ser asesorados, tanto en el guion como en la parte visual, por científicos de renombre, como es el caso de Kip Thorne, Premio Nobel de Física, quien participó directamente en películas como *Contact* (Zemeckis, 1997) o *Interstellar* (Nolan, 2014), ambas como claros ejemplos de fidelidad narrativa en términos de física, astronomía y relatividad. El potencial didáctico, en este caso, es el inverso a la contra argumentación. Se centra en la discusión y la reflexión sobre posibilidades reales de lo que el espectador observa de acuerdo al área de conocimiento o contenidos que se desean abordar. A diferencia de la contra argumentación, su uso y potencial didáctico es recomendado para estudiantes que ya poseen cierto dominio de la temática.

Ambas subdivisiones, argumentación y contra argumentación desde las películas de ciencia ficción, poseen su potencial didáctico en el abordaje de contenidos ligados a ciencia y tecnología más de carácter disciplinar. En la Figura 1 se puede revisar un diagrama sintetizado del potencial didáctico de las narrativas audiovisuales desde el cine, en función de su intencionalidad.

Para el caso que interesa en este aporte, las reflexiones que los estudiantes puedan derivar de observar y discutir la película *Her*, se podría colocar en la categoría de las que reflejan una realidad muy cercana a nuestra cotidianidad, nuestro presente o futuro próximo. Sin embargo, podemos referir a una tercera subdivisión para el uso didáctico del cine de ciencia ficción, independientemente de si los filmes en cuestión pertenecen a cualquiera de los géneros ficticios ya mencionados.

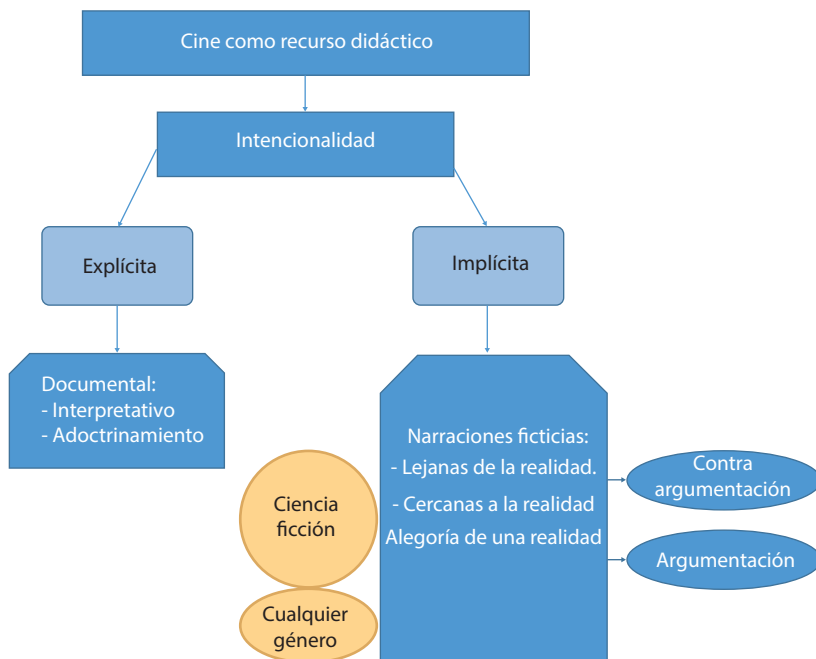
Es aquí donde cobra relevancia el concepto de ‘imaginarios sociales’, los cuales pueden identificarse a partir de observar y analizar las películas como un recurso didáctico detonador. Los imaginarios ilustran posturas y comportamientos ligados a nuestras acciones como seres humanos, de ahí que prácticamente cualquiera de las películas anteriormente mencionadas pueda ser útil.

¿Qué tipo de perfil tienen los científicos, tecnólogos y usuarios que aparecen en las narrativas? ¿Quiénes y cómo utilizan la tecnología? ¿Con qué variaciones? ¿En qué consiste su actividad? ¿Cuáles son las motivaciones de los personajes? ¿Qué dificultades y dilemas éticos enfrentan? En específico: ¿Qué características de nuestra realidad son identificables en personajes ficticios cuyas acciones nos son familiares, ya sea por identi-



cación o rechazo? ¿Bajo qué principios éticos y qué tipo de usos se le da a la tecnología en estas determinadas historias?

Figura 1
Esquematzación del potencial didáctico del cine



171



Elaborado por: El autor

En este aporte se analizan los imaginarios sociales sobre el uso de tecnología, particularmente la de los teléfonos inteligentes y su repercusión en las relaciones interpersonales expuestos por un grupo de estudiantes universitarios pertenecientes a la Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas, a partir de observar la película *Her*. Para esto se brindan, primero, algunos elementos básicos sobre el concepto de imaginario social, así como las categorías propuestas por Pérez-Millán (2014) para el análisis de material audiovisual.

Imaginario social

El quehacer científico y tecnológico ha sido representado de múltiples formas en el cine, la televisión y el cómic. Muchas de estas representacio-

nes van generando creencias, estereotipos y, por consecuencia, actitudes de quienes consumen estos productos de comunicación visual o audiovisual. Esto, en parte, va influyendo en su postura hacia las vocaciones científicas y a la forma en que se apropian, reinterpretan o rechazan el constructo del quehacer científico o tecnológico.

Hay una intencionalidad explícita de quienes realizan una serie de televisión, película o cómic, de transmitir un mensaje, establecer una comunicación con el receptor. Los observadores activos, al consumir el producto, están optando por establecer esa comunicación, ya sea integrando, reconstruyendo o rechazando el mensaje a su esquema cognitivo personal, como se plantea en los principios constructivistas del aprendizaje. Este proceso está mediado por las experiencias previas y las expectativas que el sistema social les ha generado. En este sentido, el concepto de imaginario social es útil para entender cómo este proceso cargado de contexto, sobreentendidos y prejuicios, es naturalizado, como lo comenta Torres (2015).

El concepto de imaginario social, de acuerdo con Randazzo (2012), ha sido ambiguo, por ende, su utilización también. Algunas veces es entendido como la ideología, la cosmovisión, la conciencia colectiva, la percepción o la mentalidad, derivando en un problema de falta de rigurosidad, al menos a nivel conceptual y metodológico, generando interpretaciones intuitivas. Es necesario, entonces, delimitarlo y trabajarlo sistemáticamente.

Desde el campo científico educativo es pertinente acudir a las perspectivas de enseñanza-aprendizaje, por lo que la definición que plantea Pintos (2015), quien ubica a los imaginarios sociales como esquemas contruidos socialmente que pueden orientar nuestra percepción, permitir nuestra explicación y hacer una posible intervención en lo que en los diferentes sistemas sociales se ha tenido como realidad, es bastante útil.

Para quienes estén familiarizados con teorías pedagógicas, la noción de esquemas y construcción de conocimiento sin duda les recordará los planteamientos constructivistas del aprendizaje. Sin afán de entrar en debate entre las dos grandes líneas que derivan del aprendizaje desde el constructivismo —como lo son el constructivismo sociocultural planteado por Lev Vygotsky y el constructivismo psicogenético de Piaget—, los esquemas de construcción de conocimiento hacen sentido en cuanto a que los aprendizajes previos que se tienen respecto a cualquier concepto, se encuentran en permanente reconstrucción en función de las nuevas experiencias y aprendizajes, en algunas ocasiones incorporando lo nuevo a dichos esquemas previos y en otras ocasiones rechazándolo y manteniendo o reforzando los esquemas como están.



Así, la definición de Pintos no solo es útil y pertinente, sino que nos posiciona en una postura constructivista del aprendizaje, a la vez que es compatible con lo argumentado por Torres (2015), quien dice que los imaginarios sociales son simplificaciones comunicativas, las cuales pueden servir como un detonador, en este caso un mensaje audiovisual que se conecta con nuestro esquema de conocimiento previo, ya sea para incorporar la nueva información, reinterpretarla o rechazarla.

El imaginario social tiene que ver con las diversas visiones del mundo, constituyéndose como forma, en constante cambio, de expresión y mecanismo indirecto de reproducción. Genera consecuencias de identidad colectiva y de ahí la pertinencia de voltear a los productos y representaciones mediáticas que reflejan, pero al a vez construyen una realidad identificable, ya sea en términos cotidianos o por medio de la alegoría.

En concreto, por ejemplo, al ver alguna película, se puede pensar en el imaginario social que pueda tenerse sobre la tecnología, sus usos y sus consecuencias. En todos existe un imaginario sobre la tecnología y su impacto en la vida cotidiana, ya sea desde la experiencia como usuarios (a nivel interno) o el cómo se percibe de otros usuarios (a nivel externo), así como los impactos positivos o negativos que se piensa que genera.

Se tiene una serie de suposiciones, comportamientos y normas sociales sobre la tecnología que se usa a diario, en específico para comunicarse e interactuar. ¿Qué sucede cuando se expone a partir de una narrativa específica, a un tipo o tipos de usuarios que cumplen con esas suposiciones y normas? O bien, en sentido contrario, ¿qué se detona si se observa que alguien desafía esas normas o las lleva al extremo? No se puede, en efecto, mostrar en su totalidad, de golpe, todas esas suposiciones que guían la acción de un usuario frente a la tecnología, sin embargo, sí es posible plantear ciertas situaciones en donde las implicaciones de ese uso se puedan visibilizar. Se puede pensar en una película de carácter realista y dramático como *The Social Network* (Fincher, 2010) o de tintes políticos como *Snowden* (Stone, 2016); ambas narrativas advierten en cierta medida del fenómeno a gran escala de comunicación mediado por tecnología que se vive actualmente, pero las narrativas se presentan lejanas desde el punto de vista de los usuarios.

En este sentido, el temor de peligros derivados de la dependencia de la tecnología para interactuar, representada en productos como la serie británica *Black Mirror* (2011) de la plataforma Netflix, tiene un impacto mucho mayor, pues siempre son los usuarios comunes los que sufren los usos y abusos tecnológicos en narrativas que van desde la comedia hasta el horror, pero siempre con consecuencias negativas por los excesos y depen-



dencia de la tecnología en la cotidianidad. Este tipo de fenómenos no es nuevo, por supuesto; por ejemplo, en la década de los 60, abundaron narrativas audiovisuales que reflejaban el temor a una posible guerra atómica en el marco real de la Guerra Fría y la proliferación de armas nucleares.

En estas narrativas, como en cualquier caso de tecnología aplicada, la inteligencia artificial o la comunicación virtual no pueden ser clasificadas como buenas o malas *per se*, sino que son las acciones realizadas por individuos específicos lo que detona en el espectador la postura frente a lo que está observando, la cual va de acuerdo a lo que su imaginario social posee, con todas las dimensiones antes mencionadas. Para que esa postura se materialice, debe existir previamente el ‘deber ser’, las reglas y normas explícitas e implícitas para que el observador pueda comparar los desafíos que estos personajes realizan a la norma establecida.

Entra en juego, entonces, al momento de establecerse la comunicación, en este caso entre el observador y la película en cuestión, el código socialmente aprendido, lo que nos sirve para construir nuestro imaginario y nuestra postura hacia las acciones que alguien realiza. Las autodescripciones que recibimos en estos productos son mostradas con la idea de ser una imagen fiel de un sistema complejo. Es decir, la complejidad global, en este caso del imaginario del uso de tecnología y su impacto en la socialización, no puede describirse, pero las narrativas desde estas simplificaciones o descripciones que se presentan, sí pueden. ¿Qué imaginario social sobre los usos y abusos de la tecnología y su repercusión en nuestra forma de socializar se identifican a partir de una narrativa ficticia? ¿Cómo se incorporan estas representaciones a los esquemas previos, o bien, las son rechazadas según sea el caso?

La película *Her* como recurso didáctico

Dirigida por Spike Jonze y protagonizada por Joaquin Phoenix en el papel de Theodore (quien recibió críticas muy positivas), *Her* (nombrada *Ella* en Latinoamérica) se estrenó en el año 2013. Considerada una película más de premiaciones y de halagos de especialistas antes que un éxito en taquilla, aborda la inusual relación entre un hombre común y su sistema operativo, una especie de sistema muy avanzado basado en Siri, diseño real de la empresa Apple, al que en la película da voz la actriz Scarlett Johansson.

A diferencia de películas como *A.I.* (Spielberg, 2001) o la más reciente *I Am Mother* (Sputore, 2019), en donde la relación afectiva entre



humanos y robots se sigue presentando en un futuro distante o irreal, posiblemente lo más perturbador en *Her* es que precisamente presenta un panorama muy familiar. Sin dar fecha exacta, la narrativa nos ubica en un futuro muy cercano, con condiciones casi iguales a las presentes.

El mismo sistema operativo, lejos de diseños futuristas, nos es común, no tiene presencia física, se limita a una voz con la cual interactuar a través de un dispositivo que actualmente poseemos nuestro teléfono inteligente. El gran logro de la narrativa es, sin duda, lo natural y verosímil que puede resultar la relación sentimental progresiva del hombre con su dispositivo, mientras se aísla cada vez más de los seres humanos. No es el propósito de este aporte realizar una reseña o crítica cinematográfica, sin embargo, es importante una muy breve descripción de los personajes para que el análisis con los estudiantes pueda ser mejor comprendido posteriormente (se recomienda, por supuesto, ver el filme).

Rooney Mara, como Catherine, la exesposa de Theodore, quien se asume en la trama, aún mantiene cierto cariño por él, pero en ningún momento se arrepiente de haberse separado, es la única que reacciona con extrañeza ante la relación sentimental de Theodore con su sistema operativo. Amy Adams, como Amy, interpretando a la mejor amiga de Theodore, también recién divorciada y la que muestra más empatía con él, se sobrentiende en varias secuencias que podría sentir algo más que empatía por Theodore, nunca lo juzga negativamente, sin embargo, él la ve como una simple amistad. Chris Pratt y Laura Kai Chen, que interpretan a Paul y Tatiana, son una pareja que tiene una relación amistosa y laboral con Theodore, aunque son solidarios y respetan su nuevo estilo de vida —incluso ven normal asistir a una cita doble con Theodore y su sistema operativo sin juzgar—, no se involucran demasiado en indagar los sentimientos de Theodore, así que de alguna manera se les puede considerar una especie de amistad superficial. Además, se presenta un breve, pero ilustrativo cameo de Olivia Wilde (no se menciona el nombre del personaje), siendo una mujer que acude a una cita a ciegas con el protagonista, con resultados negativos para ambos.

Como se dijo, era importante realizar esta descripción ya que parte del ejercicio realizado con los estudiantes fue identificarse o rechazar las conductas que estos personajes presentan en la narrativa. Como producto de ciencia ficción, a fin de cuentas, no se trata de la tecnología, sino de analizarnos a nosotros mismos, los humanos, en nuestro presente, en cómo vislumbramos el futuro, cómo nos relacionamos y nuestra capacidad de lidiar con ello.



Grupo participante

Los 12 estudiantes participantes en este proyecto cursan la Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas, entre cuarto y sexto semestre, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Aunque este análisis se centra en los imaginarios del uso de tecnología y su impacto en la socialización, es importante mencionar que asistieron durante todo un ciclo dedicado al cine de ciencia ficción denominado Mundos Posibles, centrado en películas con narrativas utópicas y distópicas, tanto actuales como de hace varias décadas.

Este ciclo fue organizado en conjunto con la Casa del Archivo Histórico del Municipio de Colima, lugar donde se realizaron las diez proyecciones durante el periodo enero-julio de 2019. Si bien los estudiantes son los que realizaron el proceso formal de seguimiento, es decir, responder los instrumentos escritos, la proyección de las películas fue abierta, así que tuvieron oportunidad de escuchar opiniones externas al grupo e interactuar con otro tipo de audiencia. La participación fue por invitación abierta y todos se incorporaron por interés.

176



Metodología e instrumentos

El reto metodológico para tener un acercamiento a los imaginarios sociales de los estudiantes a partir de observar la película, requiere en primera instancia la selección de un detonador audiovisual, para posteriormente realizar la indagación desde la narrativa (simplificada) de la película, la cual, como ya se mencionó, no presenta la problemática en todas sus dimensiones y complejidad, pero sí puede describir sus impactos o consecuencias en los protagonistas, lo cual puede a su vez provocar autodescripciones en el espectador, posibilitando las explicaciones y posturas de lo socialmente aprendido, experiencias o conocimientos previos que se detonan.

Para explorar lo anterior, se agruparon algunas de las categorías propuestas por Pérez-Millán (2014) para el análisis de material audiovisual, omitiendo las categorías técnicas, quedando como resultado dos ejes de análisis:

- *Lectura de sentido.* Referido a las reglas internas del universo ficticio y la coherencia interna de la narración. Incluye el conjunto de valores implícitos que la audiencia acepta como verdaderos para la narrativa.
- *Motivaciones de los personajes.* Referido a lo que cada personaje busca en lo individual y en su caso, a nivel colectivo. Su respeto

o bien, desdén por las reglas o valores internos mencionados en el punto anterior, además de la forma en que interactúa con el resto de los personajes. Aquí se vislumbra también la identificación personal con alguno o algunos de los personajes, incluyendo el reconocimiento de vivencias o circunstancias, aunque no necesariamente con sus reacciones dentro de la historia.

El diseño estuvo enmarcado, como ya se mencionó, en un ejercicio dentro de un ciclo de debates más amplio que abarcó diez sesiones de cine con su respectiva discusión, el cual constó de tres etapas:

- La primera de las etapas, fue la aplicación de un cuestionario de cuatro preguntas abiertas previo a la proyección de *Her*, filme que por cierto nadie había visto. Estas preguntas no abordan la película sino el punto de vista de los estudiantes respecto a qué tanta importancia tiene la relación con la tecnología, en específico sus teléfonos celulares y las redes sociales y cómo esto afecta su cotidianidad, tanto en el aspecto positivo como en el negativo. Las preguntas se centraron en el tiempo dedicado a los espacios virtuales, el tipo de actividades que realizan en estos y cómo se relacionan con otras personas, tanto a nivel virtual como presencial, además de indagar si tienen preferencia por alguno de estos dos tipos de interacción.
- La segunda etapa consistió en la proyección de la película con un debate abierto sobre sus opiniones y su percepción sobre la cercanía o la lejanía de lo visto en la narrativa con respecto a la vida cotidiana. Si bien se abre un debate posterior a la película, este es de carácter libre e incluso, como ya se mencionó, puede participar cualquiera que asista a la proyección. No hay un eje conductor como tal, pero sí se rescatan ideas generales sobre lo que les pareció más relevante. Los estudiantes, en este caso, lo vincularon al cuestionario inicial.
- La tercera etapa fue la aplicación de un instrumento de dos bloques. El primer bloque, de nueva cuenta, con cuatro preguntas abiertas, en esta ocasión sí centradas en la película que tuvieron como objetivo central rescatar su opinión respecto a identificar situaciones específicas de la narrativa en sus vivencias actuales o recientes, ya sea como protagonistas o como observadores. El segundo bloque consistía en mostrar las siete fotografías de los protagonistas, tanto los principales como los secundarios, ya descritos en un apartado anterior, con la indicación de que



mencionaran con cuál se identificaban más y con cuál se identificaban menos, en ambos casos dando las razones.

Pautas, reflexiones y potencial didáctico

Si bien parte del cuestionario y el bloque final de identificación con los personajes pueden abrir pauta a una sistematización de corte más cuantitativo, la riqueza del análisis en función del propósito de identificar los imaginarios sociales, se centra en los datos cualitativos derivados de las preguntas abiertas y las razones de identificación del último bloque, donde surgen las especificidades.

En este sentido y retomando los dos ejes derivados de la propuesta de Pérez-Millán, la lectura de sentido y las motivaciones de los personajes, sí fueron referenciados en su mayoría (10 de los 12 casos) a vivencias y posturas personales, algo muy notorio en sus argumentos, pues estos 10 estudiantes trataban de ponerse en el lugar de los caracteres, o en su caso, exponiendo hipotéticas reacciones, ‘lo que hubieran hecho en el lugar de...’. Los otros dos, no es que no se hayan autorreferenciado, sino que se dio de una forma más sutil, emitiendo juicios o valoraciones en tercera persona.

Cabe señalar que, si bien la película plantea el ‘más allá’ de las relaciones virtuales, es decir, la relación humano-sistema operativo desde lo afectivo, solo dos consideraron esto posible. Aproximadamente la mitad de los participantes piensa que ese tipo de relación no es ni será posible, la otra mitad plantea que tal vez en un futuro lejano pero bajo circunstancias que aún suenan imposibles como la capacidad de expresión de afecto por parte de una máquina. Esto es importante, puesto que, en esta narrativa, como en muchas otras que abordan la inteligencia artificial y las emociones humanas, no se plantea la posibilidad de que las máquinas sientan afecto, sino que puedan imitarlo, principio planteado por Asimov hace varias décadas.

En este punto es relevante mencionar que, aunque en la película sí se plasma que la habilidad del sistema operativo Samantha consiste en la capacidad de imitación de diálogo humano, los participantes consideran que es imposible relacionarse con una máquina, atribuyendo en todo caso la posibilidad a una lejana capacidad de las máquinas de sentir o expresar afecto realmente. Solo una de las participantes llegó a mencionar que había notado que uno de sus hermanos pequeños sentía afecto real por su consola de videojuegos, algo que dentro del intercambio de ideas se tomó más en el sentido cómico.



En cuanto a la adicción a un dispositivo o la interacción virtual sobre la interacción cara a cara, los 12 participantes sí consideraron que es un problema actual en el que sí están involucrados y lo viven a diario, aunque no perciben consecuencias graves por el momento, atribuyendo el control o la fuerza de voluntad individual como principal factor para que el problema no ‘los rebase’.

También llama la atención que 9 de los 12 participantes están convencidos que de alguna manera es ‘más fácil’ interactuar de forma virtual que presencialmente y que esta interacción puede ser permanente, aunque también afirman que valoran (aún) más a las interacciones cara a cara, donde colocan las relaciones familiares principalmente. Algunos, principalmente los que se encuentran casados, afirmaron que las interacciones virtuales han causado problemas en sus relaciones de pareja, sintiéndose en algunos casos ignorados a causa del uso excesivo de los dispositivos de sus parejas.

Su percepción coincide en cierta medida en los planteamientos de Ruelas (2013), quien señala que los dispositivos móviles están siendo utilizados como instrumentos de privatización de espacios públicos y a su vez los espacios privados se están perdiendo por la gran cantidad de interferencias causadas por estos equipos.

Subraya que estos dos espacios no son los únicos que difuminan sus límites. Por un lado, se encuentra la transformación de la conducta de las personas en relación a los espacios, en específico entre lo laboral y el entretenimiento y por otro, la pérdida de identidad por el ingreso de la tecnología en especial del teléfono celular.

En ese sentido, fueron capaces de identificar estas transformaciones de conducta y la pérdida de identidad en el espacio virtual. La totalidad de los estudiantes se identificó con los personajes ‘ignorados’ (Amy y Catherine principalmente), en ningún caso con los ‘adictos’ a la tecnología o que ignoran a los demás. Como comentario adicional, nadie, en ningún caso, se percibió identificado con el protagonista. Lo anterior, con la consideración de que en el primer instrumento todos hablaron en alguna medida sobre el desperdicio de tiempo que generan los dispositivos como algo negativo en su cotidianidad, es decir, el problema es identificado, es cotidiano y se padece, pero no se asumen como generadores del mismo.

Más de la mitad de los estudiantes respondieron que una de las desventajas de la comunicación virtual era no conocer los tonos de voz y las expresiones de las personas con quienes están interactuando, precisamente el punto de partida del sistema operativo Samantha en la trama, su capacidad de imitar expresiones y tonos de voz.



Las desventajas y ventajas que ubican los jóvenes estudiantes coinciden en cierta medida con lo planteado por Sosa (2019). Las respuestas recogidas dejan ver que el tiempo invertido en el espacio virtual o con los dispositivos se da principalmente para entretenimiento, no para relaciones laborales, académicas o familiares. En cualquier momento, por breve que sea, 'se puede escapar' y distraerse. En este sentido hay ciertas contradicciones en sus respuestas. Por ejemplo, ven como ventaja la posibilidad de comunicarse con familiares cercanos, mientras afirman que con el uso de esta tecnología cada vez hay menos interacción familiar.

Además de considerar tiempo desperdiciado como una desventaja, casi en todos los casos, una parte significativa habló de ser vulnerables a ataques de terceros, una especie de *cyberbullying*, sin embargo, nunca hablaron de ponerse en estado de vulnerabilidad por sí mismos, sino por acciones de alguien más. No identificaron consecuencias más allá de estos dos factores negativos: tiempo y vulnerabilidad externa. Ninguno, como en el caso de identificarse con los personajes con problemas de adicción, se asumió como alguien que vulnera, sino vulnerado.

180



Conclusiones

El uso del cine en particular y los medios audiovisuales en general como recurso didáctico, hoy más que nunca es factible por la masificación y la proliferación del *streaming*, al que se tiene acceso tanto de forma gratuita como en formatos de pago. El uso de estos productos, que tiempo atrás se podía percibir como un distractor o un enemigo natural de la educación formal, actualmente puede ser concebido como un elemento que también educa, por supuesto, desde una perspectiva crítica y sistemática, teniendo propósitos específicos.

En este caso, el diseño metodológico sustentado en la propuesta de Pérez-Millán para el análisis de contenido audiovisual y el utilizar a los imaginarios sociales en una perspectiva constructivista del aprendizaje, ha permitido, como se pudo constatar, aproximarse a cómo un grupo de jóvenes estudiantes percibe su realidad, en este caso, en relación al uso y abuso de la tecnología.

Si bien los estudiantes no profundizaron sus discusiones con las implicaciones centrales de la inteligencia artificial, la película *Her* como detonador sí fue un enlace productivo para conocer sus imaginarios sociales respecto a lo que observaron. Está claro lo que ubican como negativo en el abuso de los dispositivos, lo que padecen a partir de esto, pero

también lo que niegan o al menos asumen que no se aplica con ellos. Sin duda, además de conocer estos imaginarios, esto nos da pauta para abordarlos desde lo escolar con más profundidad.

En esta intervención ha quedado evidenciado que es posible aproximarse a la percepción de grupos específicos respecto a cómo interpretan ciertas realidades, como lo plantean diversos autores que abordan los imaginarios sociales, en este caso: estudiantes de nivel licenciatura familiarizados con el uso de tecnología. Esto nos da pautas no únicamente para conocer su percepción de la realidad, sino para reflexionar sobre cómo pueden intervenir en ella, tarea fundamental para quienes están inmersos en el ámbito educativo.

Aunque en esta intervención se recurrió a una sola narrativa en particular, la propuesta es extrapolable. Las narrativas audiovisuales nos educan, nos guían y nos inducen, generalmente de forma inconsciente y fuera del espacio escolar, a construir los imaginarios sociales que paulatinamente vamos naturalizando y proyectando. En otras palabras, no solo reflejan nuestra realidad, sino que la construyen, de ahí la enorme pertinencia en el plano educativo y científico de adentrarse a su análisis para poder realizar transformaciones.



Bibliografía

- ABRAMS, Jeffrey (productor y director)
 2009 *Star Trek* [Película]. EUA: Bad Robot; Spyglass Entertainment; Paramount Pictures.
- ADAMSON, Andrew (director)
 2005 *The Chronicles of Narnia: The Lion, The Witch and the Wardrobe* [Película]. EUA: Walt Disney Pictures; Walden Media.
- CAMERON, James (director)
 1984 *Terminator* [Película]. EUA: Pacific Western; Hemdale Film Corporation.
- CUARÓN, Alfonso (productor y director)
 2013 *Gravity* [Película]. EUA: Warner Bros.; Esperanto Filmoj; Heyday Films.
- DEL TORO, Guillermo (director)
 2006 *El laberinto del Fauno* [Película]. España-México: Estudios Picasso; Tequila Gang; Telecinco; Sententia Entertainment.
- JONZE, Spike (director)
 2013 *Her* [Película]. EUA: Warner Bros.
- KUBRICK, Stanley (productor y director)
 1968 *2001: A Space Odyssey* [Película]. RU-EUA: MGM; Stanley Kubrick Production.
- LIMAN, Doug (director)
 2014 *Edge of Tomorrow* [Película]. EUA: Warner Bros.; 3 Arts Entertainment; Viz Media.



- MEJÍA, José & NAHMAD, Ana
2017 Discusión teórica I y II de cine de no ficción [Archivo de video]. En *Usos didácticos del cine: introducción al análisis*. México DF: UNAM.
- NOLAN, Christopher (director)
2014 *Interstellar* [Película]. EUA: Warner Bros.; Syncopy Production; Paramount Pictures; Legendary Pictures.
2011 (productor y director). *Inception* [Película]. RU-EUA: Warner Bros.; Legendary Pictures; Syncopy Production.
- PÉREZ-MILLÁN, Jorge
2014 *Cine, enseñanza y enseñanza del cine*. Madrid: Morata.
- PINTOS, José
2015 Apreciaciones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Miradas: Revista de Investigación*, 13, 150-159. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- RANDAZZO, Francesca
2012 Los imaginarios sociales como herramienta. *Revista Imagonautas*, 2(12). Recuperado de <https://bit.ly/37lcYzE/>
- RUELAS, Ana
2013 *El teléfono celular: su incorporación a la vida social*. México DF: Juan Pablos Editor.
- SCOTT, Riddley (director)
2001 *Gladiator* [Película]. RU-EUA: Universal Pictures; DreamWorks SKG.
2015 *The Martian* [Película]. EUA: 20th Century Fox; Scott Free; TSG Entertainment.
- SINGER, Bryan (director)
2018 *Bohemian Rhapsody* [Película]. RU-EUA: GK Films.
- SOSA, Dolores
2018 *Relaciones interpersonales entre los jóvenes universitarios y los espacios de presentación virtual*. Ponencia del XII Simposio Internacional Educación y Cultura, La Habana, Cuba.
- SPIELBERG, Steven (director)
2001 *A.I.* [Película]. EUA: Warner Bros.; DreamWorks SKG; Amblin Entertainment; Stanley Kubrick Production.
2012 *Lincoln* [Película]. EUA: 20th Century Fox; DreamWorks SKG; Amblin Entertainment.
- SPUTORE, Grant (director)
2019 *I Am Mother* [Película]. Australia: Penguin Empire; Rhea Films; Southern Light Alliance; Southern Light Films.
- TARANTINO, Quentin (director)
2009 *Inglourious Bastards* [Película]. EUA-Alemania: Universal Pictures; Weinstein Company.
- TORRES, Manuel
2015 La evolución del concepto de imaginarios sociales en la obra publicada de Juan Luis Pintos de Ceha Naharro. *Revista Imagonautas*, 6, 1-14.
- TYLDUM, Morter (director)
2014 *The Imitation Game* [Película]. RU: Black Bear Pictures; Ampersand Pictures.
- WOOD, David & GUDIÑO, Rosa
2017a Introducción al cine educativo [Archivo de video]. En *Usos didácticos del cine: introducción al análisis*. México DF: UNAM.

WOOD, David & GUDIÑO Rosa

2017b Antecedentes del cine educativo [Archivo de video, parte 1]. En *Usos didácticos del cine: introducción al análisis*. México DF: UNAM.

WOOD, David & GUDIÑO Rosa

2017c Antecedentes del cine educativo [Archivo de video, parte 2]. En *Usos didácticos del cine: introducción al análisis*. México DF: UNAM.

ZEMECKIS, Robert (director)

1997 *Contact* [Película]. EUA: Warner Bros.

Fecha de recepción de documento: 15 de julio de 2019

Fecha de revisión de documento: 20 de septiembre de 2019

Fecha de aprobación de documento: 15 de noviembre de 2019

Fecha de publicación de documento: 15 de enero de 2020



MÁS ALLÁ DE LA *TABLET*, ¿UNA ZONA INTERMEDIA DE APRENDIZAJE?

Beyond the tablet, ¿an intermediate zone of learning?

MARÍA ISABEL MIRANDA ORREGO*

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito

mmiranda523@puce.edu.ec

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9882-2381>.

ISAAC DAVID GRIJALVA ALVEAR**

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito

igrijalva609@puce.edu.ec

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5241-8976>

Resumen

El presente trabajo profundiza el estudio de los procesos de aprendizaje del niño asociados a la utilización de nuevas tecnologías (*tablet*) en el aula. Estudios experimentales y cuasiexperimentales a nivel internacional de la última década analizan el aprendizaje como el aumento y repetición del contenido ofrecido en el dispositivo móvil, omitiendo la experiencia del aprehender o procesos de aprendizaje que permiten la apropiación de dicho conocimiento. Por esta razón se plantean las preguntas: ¿La *tablet* colabora o irrumpe el acto de aprehender? ¿Es pertinente considerar la *tablet* como mediadora de los procesos de aprendizaje? Para dar respuesta a estas interrogantes se propuso una investigación cualitativa con un marco teórico psicoanalítico en seis escuelas fiscales del Ecuador. Los resultados permiten identificar al *playing* (juegos sin regla), concepto propuesto por Winnicott como uno de los elementos centrales en los procesos del aprehender. De ahí que los niños sobrepasan la actividad programada por el *software* creando figuras y formas en la pantalla, y exploran posibilidades numéricas que les permiten pensar más allá de la actividad propuesta en la *tablet*. También, se ha identificado que es el docente quien facilita los procesos de aprendizaje: los niños acuden a él a mostrarle los resultados, usan sus palabras y ritmos para resolver las tareas que se les solicita a través del uso de la *tablet*. Se concluye que el vínculo educativo en los procesos de aprendizaje frente al uso de tecnologías es significativo, ubicando al docente como mediador y a la *tablet* como un posible intermediario.

Palabras clave

Niñez, juego, conocimiento, proceso de aprendizaje, tecnología, psicoanálisis.

Forma sugerida de citar: Miranda, María & Grijalva, Isaac (2020). Más allá de la *tablet*, ¿una zona intermedia de aprendizaje? *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 28(1), pp. 185-206.

* Máster en Ciencias Psicológicas. Máster en Antropología Facultad. Licenciada en Psicología. Investiga temas de niñez, parentalidad, interculturalidad y nuevas tecnologías. Docente a tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Directora de proyectos de investigación sobre temas de tecnología y educación.

** Licenciado en Psicología Clínica. Asistente de investigación en proyectos de investigación sobre tecnología, educación, psicología clínica y psicología comunitaria.

Abstract

This research seeks to go deeper into the study of child learning processes associated with the use of new technologies (*tablets*) in the classroom. Experimental and quasi-experimental studies at international level, from the past decade, analyze learning through the increase and repetition of content offered by the mobile device, omitting the experience of apprehending and learning processes that allow the appropriation of the knowledge by the students. So, this research asks: Does the *tablet* collaborate or break the act of apprehending? Is it possible to think about mediated learning by *tablet*? To address these questions, we proposed a qualitative research with a psychoanalytic theoretical framework in 6 public schools in Ecuador. The results have allowed us to identify the «playing», or gaming without rules, as it was proposed by Winnicott, as one of the central elements in the processes of apprehending or subjectivation of learning. Hence, children overflow the activity programmed by the software creating figures and shapes on the screen, exploring numerical possibilities that allow them to think beyond the activity proposed on the tablet. Also, we have identified that it is the teacher who facilitates the learning processes. The children come to her to show her the results, the children use the teacher's words and rhythms to solve the tasks requested by the tablet. We conclude that the educational link in the learning processes versus the use of technologies is significant, placing the teacher as mediator and the tablet as a possible intermediary.

Keywords

Childhood, play, knowledge, learning processes, technology, psychoanalysis.

186



Introducción

El interés en el estudio sobre el uso de las nuevas tecnologías en relación al aprendizaje en aula surge a partir de la solicitud que hizo el Ministerio de Educación del Ecuador, que señala la necesidad de investigar sobre el impacto de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el aprendizaje del niño. Durante los años 2017 y 2018 se ha venido desarrollando el Proyecto Solución Pro-Futuro¹ proyecto en convenio ministerial junto a Fundación Telefónica Ecuador que consiste en la implementación de *tablets*² con un *software* de aprendizaje en escuelas fiscales del Ecuador. A partir de ello surge la investigación sobre usos y sentidos de la *tablet* en el aprendizaje escolar³.

En relación con la investigación internacional sobre los efectos de dispositivos móviles en el aprendizaje en estudiantes, se demuestra que una de las grandes limitaciones de la investigación ha sido centrarse en medir la variable aprendizaje en tanto logro y aumento del aprendizaje del contenido. Adicional a ello, las habilidades cognitivas evaluadas han sido de orden inferior, tales como memoria, atención y percepción, en desmedro de habilidades superiores como pensamiento, inteligencia y lenguaje, relacionadas con el análisis y evaluación, formación y prueba de hipótesis (Sung *et al.*, 2016). Del mismo modo, en el Ecuador, a través del Proyecto Ministerial Uso de Tablets en Aula, la variable aprendizaje se

valoró a través de indicadores porcentuales de letras, palabras, sonidos y números leídos correctamente, puntaje alcanzado en el ejercicio de dictado, sumas y restas resueltas correctamente, reconocimiento de figuras, entre otros indicadores medidos por las pruebas diagnósticas de lectura temprana (EGRA) y matemática temprana (EGMA)⁴ (Ministerio de Educación, 2018) obteniendo un impacto en lenguaje de 0,24 y ningún impacto en matemáticas.

En ambos casos se plantea el aprendizaje como una dimensión en apariencia clara y susceptible a la medición de rendimiento, haciendo que su primacía o preponderancia no permita buscar otras formas de expresión del pensar más allá de la repetición de contenidos, lo que estaría más próximo a la noción de conocimiento (De Lajonquière, 1996). Esto hace que se pierda la posibilidad de dar un lugar al juego y al error, elementos vitales al momento de crear hipótesis; así como al lenguaje, estructura compleja que implica más que repetir palabras o números.

Este artículo busca explorar lo que sucede en el aprendizaje, pero no referido a procesos de aprendizaje en tanto fenómenos cognitivos, sino más bien sobre las experiencias del aprehender que suceden y se despliegan en el infante en la relación con: el docente, sus compañeros de aula y con el uso de la *tablet*. Por eso se cuestiona lo siguiente: ¿Cómo se presenta el aprehender en el aula? ¿La *tablet* colabora o irrumpe el acto de aprehender? ¿Es posible pensar un aprendizaje mediado por *tablet*?

El acercamiento hacia la noción de aprendizaje se desarrolla a partir de una perspectiva psicoanalítica, la que permite mirar el aprendizaje en un complejo movimiento de aprehender, asir o subjetivar algo de la realidad externa (De Lajonquière, 1996; Piaget 1961). Winnicott (1971) ubica este movimiento de asir la realidad externa en un espacio de zonas intermedias, espacios entre medio que se presentan entre hablante y hablante. Por tanto, las preguntas sobre la realidad externa (números, palabras, objetos) circulan en este ‘entre medio’, se superponen y encuentran o desencuentran entre el profesor y el alumno, entre los alumnos, entre el crear y repetir, entre la certeza y el error.

El niño, en tanto sujeto del inconsciente, necesita articular el conocimiento con ese deseo de aprehender. El juego del aprehender para el niño es buscar ‘algo’ que le haga sentido, apropiarse de lo que se le ofrece, y poder acceder al código común que se juega en esos contenidos. Subjetivar el conocimiento ofertado implica apropiarse, incorporar, ‘hacer cuerpo’ una palabra, un ritmo, números que pueda asimilar en su vida (Piaget, 1961). El motor del aprendizaje, tal como se plantea, arranca desde la curiosidad, la pregunta, la duda, el silencio, el error, el chiste y el



juego. De ahí que se evoque la idea de que solo otro ser humano puede humanizar al humano (Delion, 2018) y no una máquina. En ese sentido, solo un ser humano puede enseñar a otro.

Acaso (2018) nos señala que cada persona tiene experiencias distintas frente al currículo escolar, en el que se evidencian ritmos, gustos, interpretaciones de los contenidos diferentes. Dichos aspectos no se han tomado en cuenta en las investigaciones internacionales y nacionales sobre el aprendizaje, quedando fuera lo inconsciente en la educación, lo invisible.

A continuación se revisa: primero, el *playing* del niño en el acto de aprehender; segundo, la mediación en el aprehender ¿un lugar ocupado por el docente o la *tablet*? Finalmente, un apartado de conclusiones en el que se desarrolla el lugar de la mediación e intermediario de la *tablet* en el aula.

Los relatos y prácticas que se presentan en este escrito pertenecen a niños entre tercero y sexto año de EGB, y a docentes que asisten a seis escuelas fiscales de las ciudades de Quito y Manta, en Ecuador. Para resguardar la confidencialidad de los participantes se han cambiado los nombres de los niños. La aproximación metodológica de este escrito se obtiene a partir del método observación participante (diez visitas en aula) y grupos focales con niños (seis). Este material fue transcrito y, junto al diario de campo, se organizaron categorías a través de codificación abierta, tales como: apropiación del niño en el momento de aprender (el *playing*), la mediación en el aprehender ¿el profesor o la *tablet*? y el lugar del error en la enseñanza y aprendizaje. Al momento de analizarlas, la categoría del error se la ubica como subcategoría de la mediación en el aprehender. Es importante señalar que, si bien es cierto que el marco teórico proviene del psicoanálisis y su objeto de estudio el inconsciente, no es el método del psicoanálisis (la cura, asociación libre, etc.) el que se utiliza para generar la información obtenida.

El *playing*: ese juego inservible tan jugado por el niño

Cuando se ingresa a un salón de clases de niños de primaria, lo primero que salta a la vista es la impresión de que los niños están muy vivos: los vemos gateando por el piso entre escritorios, gritando de alegría porque alguien ganó alguna competencia o de dolor porque le están aplastando un dedo o ahorcando, están haciendo girar trompos en la mesa o en el piso... no cabe duda que, están vivos y que esa vida bordea límites de dolor, destructividad, sorpresa y curiosidad (Diario de campo, 2018).



Los niños que se describen en este apartado se preguntan intensamente por esa realidad externa (números, palabras, objetos, etc.) e intentan asir y aprehender ‘algo’ de ella. Recordemos que es imposible aprehender completamente la realidad, por ello recortamos simbólicamente partes de la realidad para poder vivir en ella. Para que se produzca ese aprendizaje de la realidad externa, el niño tiene que esforzarse y querer desplegar una zona intermedia o espacio tercero (Winnicott, 1971), es decir, un espacio intermedio ubicado entre él y la realidad externa, este espacio al igual que una antesala de pre-operatorio, es una zona de operación en la que el niño desconoce lo que enfrentará e intentará arroparse con sus propias herramientas (motoras, perceptivas y simbólicas) para poder asir algo de esa realidad que le es exterior. Esos actos y acciones en pos de apropiarse de la realidad externa es lo que permite señalar que es la zona intermedia la que permite subjetivar lo exterior y convertir esta experiencia en aprendizaje. Ya que la característica de la zona intermedia es que se encuentra libre de la tensión de vincular la realidad interna con la exterior (Winnicott, 1971).

El despliegue de esa zona intermedia es sostenido principalmente por aspectos conscientes e inconscientes del psiquismo infantil (De Lajonquière, 1992). En la dimensión consiente, Piaget (1961) los denomina procesos de conocimiento inteligente de la realidad, y en el aspecto de lo inconsciente, Freud (1905) contempla la presencia del deseo soportado en la pulsión epistémica.

La pulsión epistémica en el niño liga el saber al deseo, es decir, este desea saber, así como el saber le acerca a su deseo (Frigeiro y Diker, 2005). Se concibe su origen a nivel psíquico en el deseo de ver —pulsión escópica— así como el deseo de apoderamiento —pulsión de dominio— (Frigeiro y Diker, 2005). Este deseo de saber compromete una herencia simbólica dada por los padres del niño, en un inicio ofertada mayormente por la madre, quien presenta el mundo al niño través de su mirada, su voz, sus significaciones, todo aquello propulsado por su deseo, y en un segundo momento vendrá un tercero a contribuir con la presentación de la ley y los límites al niño. Así, la pulsión epistémica impulsa la pregunta y la curiosidad del niño por la realidad.

Ahora bien, es el deseo de la pulsión epistémica que permite o inhibe el proceso de conocimiento y aprehensión de la realidad, es decir, son los movimientos inconscientes asociados a la pregunta y la curiosidad los que permiten el conocimiento consiente. En ese sentido, el niño, de acuerdo a De Lajonquière (1996), no conoce cosas, el niño conoce relaciones de objeto, transmitidos por otros significados y permitidos





(inconscientemente) por otros; de allí que los objetos tienen su propio pasado y presente. A partir de esta relación inconsciente-consciente, De Lajonquière (1996) explica que el niño intenta reconstruir una realidad imaginada de acuerdo a los hechos que puede y les están permitidos inconscientemente percibir. Por tanto, conocer implica poder reconstruir imaginariamente relaciones de objetos, accionar sobre ellos y significarlos en su propia subjetividad, de acuerdo a su propio deseo y deseos inconscientes de padres, maestros, adultos, otros.

Estos actos de aprehender la realidad los veremos a través del *playing*, concepto acuñado por Winnicott (1971), referido al acto de jugar, a la asociación libre de juego o juego sin reglas que manifiestan los niños. Este psicoanalista utiliza la riqueza de la lengua inglesa para diferenciar en el concepto de jugar el *playing* del *game*, el primero referido al acto de jugar y el segundo entendido como juego reglado, diferencia lingüística que en la lengua castellana no existe.

Winnicott (1971) propone el *playing* como un acto indispensable para la formación del yo, ya sea en niños o en adultos. En ese sentido, el juego es universal y no contempla exclusividad cronológica. En el adulto este *playing* aparece en los juegos de palabras o chistes.

Es importante aclarar que, si bien es cierto, el concepto *playing* surge a partir del juego espontáneo en el espacio terapéutico de un psicoanalista determinado por la estructuración psíquica del hablante y la técnica del terapeuta, se considera apropiado utilizar este concepto en el aula, planteando diferencias no equiparables que el espacio del aula tiene frente al espacio terapéutico. Así como se expone, se observan en aula elaboraciones sonoras de los niños como golpear la mesa con ritmo, tararear canciones, silbar, bailar, mientras la clase ocurre; también aparecen trazos gráficos en el papel, como en cualquier base material, como confección de origami o figuras de papel. Este tipo de *playing* en el aula es probablemente invisible ante la mirada del maestro e inservible en tanto no manifiesta, aparentemente, un fin determinado ni esperado en una visión formal de la educación.

Estos momentos de *playing* intentan subjetivar algo de la realidad, son los momentos donde aparece el niño en tanto hablante que se fuga del contenido dado oficialmente en el momento de la clase, se fuga a sus historias y creaciones; despliega, por tanto, un espacio potencial de creatividad o zona intermedia en el que busca y crea objetos, avanza en una propia re-creación imaginaria de la realidad externa (De Lajonquière, 1992), alejándose de un pensamiento lineal y cartesiano (Yáñez, 2016).

Estos espacios que despliega el niño, de manera simultánea a otros niños, pueden encontrarse superpuestos y con ello compartir una experiencia común como el aprendizaje. Winnicott (1971) es enfático en señalar que ese juego que no tiene una finalidad explícita “conduce en forma natural a la experiencia cultural, y en verdad constituye su base” (p. 142).

A continuación, se describen subcategorías de análisis del *playing* observadas en aula antes y durante el uso de la *tablet*.

Análisis 1: playing con ritmos, formas y movimientos

Observación 1.1. Al iniciar el uso de la *tablet*, Diana y Carolina, pasan el dedo presionando la pantalla, justo en donde aparece la fecha y hora digital en la pantalla de inicio, pasan una y otra vez el dedo sobre esos números, arrastran el dedo índice en círculos y rectas pequeñas, insisten en ese movimiento, descubren que debajo de esos números se ven palabras en un escrito, insisten queriendo descifrar estas letras, aparecen entonces dos niveles de contenido superpuestos, dos colores de pantalla diferente, como si fueran dos capas diferentes, insisten buscando algo, ¿una textura? Juegan a una suerte de transparencia velada y manifiesta de lo que se ve y oculta la pantalla. El juego termina cuando se desbloquea la pantalla (4º EGB, Manta, 2018).

Observación 1.2. En una de las actividades propuestas por la *tablet* los niños pueden escribir en la pantalla utilizando el dedo, el trazo del dedo se convierte en las líneas de una palabra, según el botón elegido con el mismo dedo pueden borrar o utilizar otros colores y grosores. Las palabras las escriben solo con un dedo, guardando los otros dedos y mano en suspenso como si nada más pudiera tocar la pantalla más que el dedo índice. Lo hacen cuidadosamente, con prolijidad, en silencio aguantando la respiración para no equivocarse. Los niños dicen que es una de las actividades que más les gusta (4º EGB, Manta, 2018).

Observación 1.3. Varios alumnos hacen pliegues en unas hojas de papel escondidas debajo de su pupitre (en un espacio oscuro que no llega al suelo, ni al cielo), que está entre esos lugares, y que les permite seguir atendiendo la clase de lengua, mientras pliegan aviones, flores y cuchillas ninja que como una muestra de su habilidad se intercambian al terminar la hora de clase, algo así como si su producto, si su resultado de la clase, no era solo repetir lo que la profesora les dice que repitan, sino decirse o mostrarse que podían crear artefactos para jugar a la siguiente hora (3º EGB, Manta, 2018).

Observación 1.4. José le pregunta a Daniela ¿cómo hiciste los audífonos en el dibujo? Daniela le responde, tienes que hacer alrededor de la cabe-



za igual que cuando haces un arcoíris y te van a quedar los audífonos. José le pregunta ¿Y para dibujar a alguien sentado?, Daniela le indica que para dibujar las piernas de alguien de perfil se dibujan una sola pierna en ángulo recto (grupo focal, 5º EGB, Quito, 2018).

Observación 1.5. Mientras la profesora explica qué significa los omnívoros, herbívoros, insectívoros y carnívoros, al menos dos niños tocan con sus dedos vasos pequeños con gelatina debajo del escritorio, la aprietan, la estiran, la sacan del vaso y la vuelven a poner. Otra niña revisa sin dejar de mirar a su maestra una caja con mullos dentro del escritorio, los cuenta y ordena. Otro niño hace girar una moneda de 25 centavos sobre el escritorio y mira atentamente la trayectoria de esta hasta que deja de moverse o cae al suelo (3º EGB, Quito, 2018).

Observación 1.6. El profesor entrega palabras escritas en cartulinas, los niños tienen que identificar cuáles de ellas son graves, agudas y esdrújulas. Un niño toma un cartón con la palabra inscrita: la lee, la toma con el pulgar e índice por la mitad y luego, se pone a batirla en el aire, como si fuera a volar. Mira atentamente el movimiento que genera la ondulación de la hoja. Dice a los demás niños que está volando, la posa en el borde de la silla de su compañero sentado delante de él, la mueve brusco, y luego delicadamente mira el movimiento producido con detención. La agita fuerte y la acerca a su oído, como si quisiera escuchar de cerca el ruido que emite su movimiento. Mira la hoja con el movimiento de volar, como si estuviera contando una historia, acerca la hoja a la ventana y queda mirando el cielo, como si se hubiera ido la palabra-pájaro con él fuera de la clase. Luego le toca volver rápidamente a pegar la palabra en la pizarra al volver a su puesto mira la ventana de nuevo, como mirando por última vez esa palabra -pájaro que salió con una parte de él (5º EGB, Quito, 2018).

Estas viñetas ilustran las preguntas que se hacen los niños en relación a los movimientos, formas, construcción de figuras y texturas. Ello nos lleva a pensar en el lugar de la experimentación física de la realidad, palpable y sentida que implica el aprehender, y con ello la importancia del uso de los sentidos. Tisseron (2013a) enfatiza que antes de que el niño pueda jugar con cubos virtuales, el niño debe pasar por la experiencia de jugar con cubos tangibles en la realidad material, de lo contrario no sabrá cómo jugar con ellos.

Así, el conocimiento se hace cuerpo en el niño. El niño traza y escribe de una forma particular, mueve un papel con ritmo de vuelo. De esta manera, el niño no solo aprehende una noción cognitiva desde el exterior, sino que ese acto de subjetivación de la realidad exterior se vuelve movimiento y gesto en él. Rodulfo (2016) anuncia la relevancia del ritmo,



la secuencia, las pausas de los objetos presentados al niño, en la explica cómo se construye el cuerpo desde el ritmo:

Estamos hechos de motivos de incesante proceso de variación, repetición, transformación; a su turno, somos polifónicos, no nos compone una sola incesante melodía, por más que podamos reconocer varias en nuestra existencia, sonamos en varios planos simultáneos, más o menos inconscientes, más o menos conscientes; nos reconocemos o podemos ser reconocidos en ciertos trazados rítmicos, armónicos, melódicos singulares bastante específicos nunca idénticos a los de otras subjetividades vecinas; esta red de motivos atraviesa nuestra palabra, nuestros juegos, nuestra motricidad, en fin: el motivo no circunscribe a uno solo de estos territorios y medios de escrituración subjetiva; nuestra afectividad, por lo tanto, está tejida con todo una gama de ritmos, velocidades, acentos, intensidades, tonalidades, atmósferas sonoras y silenciosas (p. 99).

193



El niño crea movimiento con un papel, se fuga de la clase en el vuelo imaginado de un pájaro-palabra, el niño se fuga a una dimensión invisible. Cobo y Moravec (2011) plantean la relevancia del ‘aprendizaje invisible’ delante del uso de tecnologías, en la que el niño aprende de manera autodidáctica, reuniendo información vista y recortada de otros fuera de un aprendizaje formal, es decir creando cuando nadie lo ve. Ahora bien, se les puede criticar a Cobo y Moravec (2011) en su noción de aprendizaje invisible que no menciona la importancia de la repetición de los contenidos y las reglas. Es decir, el niño se fuga porque hay un lugar desde el cual escapar, una repetición que permite crear, en una suerte de espacio producido en los márgenes de una clase escolar formal. Winnicott (1971), en ese sentido, plantea la importancia del *game* o juego reglado como complementario del *playing*. Compont (2018) agrega que esta relación no es antagónica e incluso el primero es condición del segundo, así el *game* permite el *playing* y el *playing* consolida la aprehensión de algo.

En este sentido, el *playing* consolida el aprendizaje en la medida que produce movimientos de curvatura que torsionan la realidad exterior (Rodulfo, 2016), esto invita a sobrepasar la noción de aprendizaje asociado a la ‘curva de Gauss’, plana y lineal frente a una curvatura móvil y asimétrica del aprendizaje.

No solo es la elaboración que el niño realiza, sino el encuentro con la posibilidad que algo de lo sonoro, de lo imprevisto y de lo fuera de la clase, lo sorprenda mientras busca atender a las palabras que el docente expone y propone; así también su creatividad se ve envuelta en lo que sus manos forman y deforman. El cómo juegan en su escondite de veinte centímetros, un lugar propio, una cueva escondida en el pupitre, quizás

una caverna en la que, a la inversa que la caverna de Platón (1978), necesitan ingresar para explorar la trascendencia y que hay algo más detrás de esas sombras y reflejos indicados explícitamente en clase.

Análisis 2: playing con los números y el infinito

Observación 2.1. Olga comenta que lo que le gusta más utilizar de la *tablet* es la calculadora, porque puede sumar. Leo agrega a este comentario que apenas comenzaba a conocer la *tablet* también se metía a la calculadora para saber si existía el número doscientos más cuarenta mil (grupo focal, 5° EGB, Quito, 2018).

Observación 2.2. Natalia indica a partir de un dibujo, que se puede llegar hasta el cielo, y como los números son infinitos, dice que con los números puedes llegar hasta donde tú quieras. Investigador: ¿cómo es eso de llegar al infinito? Juan dice: jugando, hasta que uno se equivoque, el infinito hasta que se corte (grupo focal, 3° EGB, Manta, 2018).

A través de estas viñetas se ilustran preguntas sobre una exploración del campo físico que se hacen los niños. Ellos se preguntan por los números y el infinito, evocando en ambos conceptos dimensiones de lo eterno. Los niños mencionan el uso de la *tablet* como un medio de acceso a eso que se refiere como infinito y la extensibilidad que no es aprehensible por lo humano. Este es uno de los primeros puntos de encuentro de la relación hombre-máquina en la que, a través de los cálculos y sumas de números, se alcanza algo de lo imposible.

Aprender nociones alrededor de las matemáticas se convierte en un *playing* de sumar cifras imposibles. Este ejercicio de los niños de sumar cantidades no revisadas en el aula de clase les permite pensar en relaciones de objetos numéricos que se repiten al infinito. Aquí pueden revelarse preguntas sobre lo imposible, eso que escapa del registro humanamente posible.

Análisis 3: playing en las explicaciones propias y chistes

Observación 3.1. La docente pregunta, ¿qué comen los perros?, niño responde: mi mamá le prepara caldo de hueso. Maestra: y los peces ¿qué comen? Niño: lechuga y tomate de ensalada. Tengo una pregunta: ¿cómo se ahogan los peces que viven en el mar? (3° EGB, Manta, 2018).



Observación 3.2. La docente explica a los niños: ¿cómo les llamaremos a los animales que comen hierbas?: A los que comen carne, les vamos a llamar carnívoros, a los que comen insectos insectívoros, ¿y a los que comen hierba? Niño responde: vegetarianos (todo el curso ríe). La docente explica: hay animales que comen de todo, como el chanco, si le dan hierba come hierba, si le dan desperdicios come desperdicios, ¿cómo les llámanos a ese animal? Niño responde: comelón (3º EGB, Quito, 2018).

Las viñetas ilustran cómo los niños buscan compartir con los demás compañeros y su profesor sus propias interpretaciones y significaciones aprehendidas, sobre sus ideas respecto a la alimentación de animales y cómo esta risa compartida por la clase se vuelve un lazo social. Ellos comparten sus propias subjetivaciones con la idea de trenzar una experiencia compartida con los demás. La presencia del chiste permite la superposición de zonas intermedias jugadas entre todos. A modo de censura, de una explicación fuera de lo común, permite una respuesta acordada y consensuada, es decir, una experiencia compartida.

Permite también recordar, tal como Freud (1906/1992) lo elabora en su obra *El chiste y su relación con el inconsciente*, al chiste como proceso social, así como la diferencia que habita entre lo cómico y el chiste respecto a la necesidad de que el chiste sea contado a otro:

A primera vista no colegimos el eventual fundamento de esa pulsión a comunicar el chiste. Pero notamos en este último, otra propiedad que vuelve a distinguirlo de lo cómico. Cuando me sale al paso lo cómico, es posible que me provoque franca risa; es verdad que también me alegra si puedo hacer reír a otro comunicándoselo. Pero del chiste que se me ha ocurrido, que yo he hecho, no puedo reír yo mismo, a pesar del inequívoco gusto que siento por él. Quizá mi necesidad de comunicar el chiste a otro se entreme de algún modo con ese efecto de risa denegado a mí, pero manifiesto en el otro (p. 37).

La mediación en el aprehender: ¿El profesor o la *tablet*?

Hasta aquí se ha expuesto cómo el niño despliega de manera espontánea el *playing* con o sin *tablet* dentro del aula. Ahora bien, el *playing* se vuelve indispensable para el aprehender, en tanto, se demostró que están presentes construcciones subjetivas de la realidad. Hasta el momento se ha evocado la figura del docente externo al *playing*, sin embargo, es el



docente quien potencia y transmite una forma de relación con lo externo, por eso permite o inhibe un *playing*. En este apartado se busca resaltar con detenimiento los modos de transmisión que propone el docente al niño sobre el aprehender con tecnologías, por ello se analizó detenidamente el uso y el lugar que el docente le otorga a la *tablet* durante la clase. A continuación, se describen tres subcategorías de análisis referidas a: la *tablet* y lo viviente, el lugar del saber en el ejercicio del docente y el profesor en tanto figura que puede decir algo más del error que la *tablet*.

Análisis 1: el profesor se relaciona con la tablet como si en esta habitara algo de lo viviente

196



Observación 1.1. La docente utiliza un micrófono para dar la clase, al momento de usar la *tablet*, indica a los niños que se preparen para usar al mismo tiempo, para ello cuenta hasta tres y al terminar su instrucción coloca el micrófono en el audio de la *tablet*, pasa el micrófono desde su boca a la ‘boca’ de la *tablet*, como si creara un *continuum* de su voz con la voz de la *tablet*, el sonido se amplifica por toda la clase, como si fuera la extensión de la voz de la docente. Luego que acaba la instrucción de la *tablet*, la profesora retoma el micrófono hacia su propia voz (3º EGB, Manta, 2018).

Observación 1.2. Una docente al momento de repartir la *tablet* a los niños, les señala que deben dejar la *tablet* boca abajo sobre el escritorio porque está dormida, está descansando, y que al momento que todos tengan las *tablet* podrán despertarla. Algunos niños doblan sus brazos sobre la mesa y apoyan la cabeza hacia un lado, como si ellos también durmieran junto a la *tablet* (3º EGB, Quito, 2018).

En ambas situaciones expuestas se le otorga a la *tablet* una cierta referencia a lo vivo, tal como lo ubican Burckhardt y Höfer (2017) en la noción de un animismo de lo digital a modo de transparencia o “penetración recíproca y total del espacio digital y del espacio física” (p. 119).

El contenido de las viñetas expuestas es un cierto ejemplo de ello, ya sea por extensión de una función humana como es el hablar o atribución de una función biológica como el dormir y despertar. En el primer caso, la *tablet* se convierte en la extensión de la voz de la docente, quien termina la instrucción y da lugar a ‘la voz’ de la *tablet*. En este gesto de extensión de la voz a través del micrófono parecería ser que la docente le otorgara a la *tablet* la facultad de hablar y, con ello, la explicación de algún contenido de la materia. Este es un segundo momento donde se toca un límite entre la función de la máquina y la función de lo humano, ¿pueden

las máquinas hablar?, ¿pueden las máquinas enseñar? El hablar es una facultad exclusivamente humana, el ejercicio de hablar no tiene que ver con la capacidad de repetir sonidos ni mostrar información, tiene que ver con la capacidad de crear, crear con fallas y que en esas fallas el que creó, como el que avizora esa creación, se puedan sorprender con la riqueza polisémica que el uso del lenguaje y la palabra permiten. La palabra da forma a las experiencias que vive el niño, significa experiencias y relaciones con los objetos. Las palabras son dadas por otros y construidas por el niño, así podemos entender, por ejemplo, cuando una madre cuenta las veces que ha insistido para que el niño repita la palabra ‘fideo’ frente a ese plato de comida hasta que finalmente el niño termina por decir ‘quiero *spaguetti*’ y la madre dice ‘nadie le enseñó esa palabra’. ¿Por qué eligió esa palabra? Porque justamente el hablar es elegir, hay una decisión de significar de cierto modo y no de otro, condición que permite la subjetividad, por ello hablar es un acto humanizante.

Esta viñeta sobre el lugar del hablar permite señalar una primera función que distingue la voz del enseñante de la máquina, esta no puede hablar a pesar de que tenga ‘voz’, o mejor dicho una secuencia de fonemas, programada para repetir y empaquetada al vacío del error, no cuestiona ni sorprende en la significación con respecto a otro, condición primordial para el vínculo educativo y la enseñanza. El vínculo educativo es una de las formas del vínculo social, que propulsa lo particular, y que no puede sostenerse sin transferencia con un otro, y la transmisión de un deseo de poder sostener ese espacio en el aula (Tizio, 2003). El aprendizaje depende del deseo del enseñante que quiera transmitir un saber que no le pertenece, es decir, el enseñante puede “hacer vivir el legado de las generaciones, el patrimonio simbólico, para que el sujeto encuentre allí su lugar” (Tizio, 2003, p. 175), así él da paso para que el niño encuentre respuestas, encuentre su camino hacia lo social y cultural (Frigeiro y Diker, 2005). Ese recorrido pasa a través de su voz.

En la segunda viñeta la docente pone a circular la idea de *tablet* con la referencia al sueño y la vigilia, que produce que algunos niños duerman al lado de la *tablet*, ¿la imiten? Este es un gesto que hacen los niños en el que se extiende el dormir de la máquina al dormir del humano, y que solo la docente puede autorizar el despertar de la máquina y del humano. Este es un segundo momento de extensión anímica de la *tablet* al humano ¿Por qué insistir en animar lo inanimado? Quizás como una forma de resolver el miedo a lo extraño, esa otra escena, la escena del inconsciente (Freud, 1919/1992), también puede ser una invitación de lo infantil para entablar alguna relación de cercanía con el objeto.



Análisis 2: ¿Quién sabe más, la tablet o el profesor?

Observación 2.1. La profesora les dice a los niños: no se desesperen si hoy no pudieron usar la *tablet*, ustedes son niños y conocen mucho de la tecnología, incluso a veces más que el profe (3º EGB, Quito, 2018).

Observación 2.2. Todos los niños trabajan en las *tablets*, durante la clase estuvieron moviéndose, riéndose haciendo bulla. Ahora están callados, sin moverse trabajando de a tres, de a dos o solos, de a pie o sentados, todos mirando la *tablet*. El profesor ya no se ubica frente a ellos como lo hizo durante el primer momento de la clase, se hace a un lado, retrocede, da un pie a atrás del lugar que ocupaba, se me acerca y dice: hacia allá vamos, hacia a que los niños puedan aprender así, y necesiten cada vez menos al profesor (5º EGB, Quito, 2018).

Observación 2.3. Les pregunto a los niños del grupo focal, y ¿si tienen dudas sobre la *tablet* le preguntan al compañero o al profesor?, en coro todos los niños responden fuerte diciendo: ¡al profesor!, me miraron como re-
tándome por haber hecho esta pregunta. Les pregunto, ¿siempre le preguntan al profesor? Juan: sí porque los niños no saben de algunas cosas. José agrega: sí, pero por eso están en la escuela, para aprender. Daniela dice: pero sabemos más de tecnología...mi abuelita dice que los niños saben más de tecnología que de estudios (grupo focal, 5º EGB, Quito, 2018).

Observación 2.4. Andrés es *gamer*, es reconocido así por sus compañeros de grupo y se define como tal porque juega en línea todos los días en un juego llamado Free Fire, a pesar de no tener acceso a internet en su casa, usa el internet del trabajo de su madre, conoce el puntaje de juego de cada uno de sus compañeros en aula. Si bien es cierto no tiene buenas notas en las materias, los niños con buen rendimiento en el aula lo respetan como una autoridad en los juegos virtuales. Le pregunto por la diferencia entre usar *tablet* en aula y en casa, ¿Dónde aprendes más?, pensando que la *tablet* en aula le aburriría por la falta de interactividad como en juegos en línea y quizás me diría que aprende más en casa, él me responde: el video juego es para jugar y la *tablet* en aula es para aprender, en una se juega en otra se aprende (6º EGB, Manta, 2018).

En estas viñetas se observa cómo los niños precisan el lugar del aprendizaje, distinto del de la tecnología en juegos virtuales. Por una parte, aparece esta idea de que el saber de tecnología no es sinónimo del saber de estudios formales o curriculares. Así mismo, este saber de estudios y el aprendizaje se encuentra en la escuela y en el profesor. Llama la atención cómo los niños son enfáticos en indicar que el profesor es el que sabe. Cuando la investigadora ha propuesto que otros —distintos



del profesor— puedan aportar un saber, como los compañeros de grado, los niños se enojan como si esta propuesta tocara algo grave, como una acción prohibida, tan grave como un tabú.

Estos señalamientos de los niños sobre tecnología y saber no son tan claros en los docentes. En una de las viñetas descritas, el docente duda de su lugar de enseñante frente a las nuevas tecnologías y con ello evoca a la *tablet* como otra posible figura de docencia. El debate entre conocimiento y saber propuesto por De Lajonquière (1996) permite dar luces a este respecto, pues el conocimiento está en el orden de la información y la capacidad de asociar lo que se ha ido produciendo, mientras que el saber tendrá que ver con el deseo inconsciente, es decir, un registro del que el hablante no sabe que sabe, que está jugándose y produciendo un efecto en la posibilidad o detención de surgimiento del conocimiento (De Lajonquière, 1996).

Es claro que el acceso a internet le permite al niño tener una ilimitada cantidad de conocimiento e información, es decir, la *tablet* puede ser un objeto que recopile grandes cantidades de información, sin embargo, la acumulación de información no es equiparable a la transmisión de conocimiento y de un saber.

Observación 2.5. En la clase desarrollada por el docente, antes de iniciar el uso de la *tablet*, este realizó un ejercicio de separación de sílabas con aplausos, así los niños jugaron con el ritmo de las manos y la voz las palabras graves, agudas y esdrújulas. Al momento que los niños tienen que identificar palabras agudas, graves y esdrújulas frente a la *tablet*, varios niños de la clase comienzan a aplaudir y ritmar el acento de las palabras con su propia voz. Le señalo al docente que los niños mueven las manos separando las sílabas como lo aprendieron con él (5° EGB, Quito, 2018).

En el gesto de aplaudir y usar la voz para entonar los cortes silábicos en las palabras, tal como aprendieron con el docente, los niños evocan el vínculo educativo (Tizio, 2003). Al final de clase, en los cursos observados, una gran cantidad de niños se acerca al docente para mostrarle que han terminado su actividad. Es decir, hay una búsqueda permanente de la mirada, de una respuesta por parte del profesor.

Este vínculo establecido entre el niño y el profesor supera a la *tablet*, esta apoya o no lo señalado por el docente, pero no lo reemplaza. La fuerza del vínculo entre el niño y el profesor se observa en el pacto creado entre ambos, este pacto habla de la confianza del uno hacia el otro.

Como investigadora no podía entender cómo los niños repetían la clasificación de los animales (herbívoros, insectívoros, omnívoros, car-



nívoros) y de palabras (agudas, graves y esdrújulas). Constantemente me pregunté ¿de qué sirve saber eso si uno luego se olvida?, o ¿por qué las preguntas del docente están diseñadas para que responda un grupo como coro gregoriano? Para un adulto esto podría ser considerados como una molestia, en dichas respuestas hay una voz grupal que responde lo mismo. Me pregunté ¿por qué los niños aceptan esto? (Diario de campo, 2018).

Los niños navegan por esos fluidos llenos de contenido, algunos viscosos, extraños y extranjeros, confiando en que es un camino trazado por alguien que en ocasiones está interesado en que ellos puedan aprender. Esta relación hacia el aprendizaje formal también implica un tipo de relación con los compañeros de grado, se configura un grupo similar a un coro gregoriano que repite frases cortas o palabras que completan la oración señalada por el docente. Cuando uno de los niños expone alguna respuesta personal extensa, recibe censura de parte de sus compañeros, quienes lo remiten al coro. Vemos como, quizás, aún la individualidad del niño está sujeta al grupo de niños al momento de enfrentarse a un adulto. Sin embargo, como se propuso en el primer apartado, el *playing* permite situar algo del mundo privado del niño, que le produce alivio en el encuentro-desencuentro de estar en el grupo.

Análisis 3: el docente, un humano que puede evaluar y decir algo más del error

Observación 3.1. Mariela señala que en casa se pone nerviosa de jugar al video-juego, dice: me pongo nerviosa porque creo que voy a morir en cualquier momento. Les señalo que en la *tablet* no van a morir, ¿igual se ponen nerviosos?, Mariela señala que sí, dice: es que tú vas haciendo el trabajo y te pones nerviosa porque piensas que te vas a sacar un cuatro, un seis o un cinco. José agrega: al rato que estaba haciendo el hiato me puse súper nervioso, es que es igual que un examen, solo que está de tocar así y no en una hoja... me pongo nervioso como que me voy a sacar mala nota (grupo focal, 5º EGB, Quito, 2018).

Los niños que usan tecnologías normalmente se ven invadidos de estimulación sensorial que no pueden procesar solos (Tisseron, 2013a), de allí la importancia de contar con un adulto que les permita decir algo de su experiencia para construir una trama narrativa, de lo contrario el niño acumula sensaciones sin un sentido, lo que potencialmente le puede producir malestar psíquico (ansiedad, omisión de sí mismo), así como usos estereotipados de la *tablet* (Tisseron, 2013a). Los niños señalan po-



nerse nerviosos, recordar cómo mueren en tanto avatares de juegos de video. Esta invasión sensorial hace que en el ámbito afectivo exista una tensión constante que se suma a la tensión de la calificación que obtienen al finalizar la actividad en la *tablet*.

En todas las clases observadas, los niños estaban pendientes de acertar con la respuesta correcta para sacar un diez al final de la actividad.

Cada vez que tenían una respuesta correcta aplaudían, gritaban, y decían a viva voz la respuesta correcta. En un curso de sexto de básica los estudiantes escribieron las respuestas en una hoja pequeña que hicieron circular por toda la clase (Diario de campo, 2018).

Esta situación permite mirar el lugar de la evaluación y del error en el aprendizaje. La evaluación es uno de los momentos donde se ‘materializa’ lo que el niño ha aprendido o no. Y esta se torna en instancias de gran tensión e incomodidad, tanto para los niños como para el profesor. Muchos docentes señalan que la evaluación es lo que más les quita tiempo de la enseñanza; asimismo, algunos “docentes preguntan en las capacitaciones, si la *tablet* les ayuda con la evaluación automática pensando en este procedimiento como un alivio: ‘una calificación menos’” (Diario de campo, 2018). Es decir, la evaluación del *software* de la *tablet* suple a la del docente, lo que permite hacer la pregunta ¿qué evaluación es la que la *tablet* no puede realizar? Por ejemplo, la *tablet* no puede darse cuenta de que esa mañana alguien tuvo un problema familiar y se encuentra en una irremediable desazón que hace que una evaluación no tenga sentido ni razón. Quizá la evaluación tenga un mayor sentido cuando se entiendan los juegos que componen ese aprehender, más que muchas notas que no dan cuenta de la verdadera condición y situación de ese estudiante.

Bajo la evaluación está el lugar del error y, en el caso de los niños y profesores, el terror al error. El error ha mutado hacia la búsqueda de un culpable, por una parte, se aduce que muestra la mala práctica del docente y en caso del niño el error se ha vuelto un mal precedente a nivel de desarrollo mental, ‘el hijo que hay que esconder’, una vergüenza y se ha dejado de explorar como un lugar de inflexión, de posibilidad, de potencialidad (De Lajonquière, 1996; Trawny, 2016). Justamente es el error el que nos hace humanos, nos humaniza, da cuenta de que vivimos en un proceso de marchas y contramarchas del aprehender. La *tablet* no sabe cómo devolver un error, no comprende la lógica del error, no puede evaluar procesos, porque carece de lo que implica el dejarse afectar por el otro; en términos de Flores y Porta (2019): no puede ofrecer al otro una ética de la hospitalidad y reconocerle como ‘otro’ (Joaquí y Ortiz,



2017). De ahí la relevancia de preguntarnos sobre quién es el que media-tiza las experiencias del aprehender en el niño al interior del aula, aunque el mismo profesor dude sobre esto, la respuesta es el docente. Freud ya lo menciona, “son los seres humanos quienes únicamente pueden volver a otro como ser humano” (Delion, 2018, p. 22). A partir de lo expuesto, el profesor es reconocido como este gran mediador de la experiencia del aprehender, ya que solo compartiendo sobre la experiencia vivida se la puede elaborar (Tisseron, 2013a).

Conclusiones

El texto analiza la pregunta por el aprehender y lo tensiona con la introducción de las nuevas tecnologías en el aula. De este modo, las preguntas que circulan en torno al ingreso de la *tablet* son: ¿Los niños aprehenden con *tablets*?, ¿qué aprenden?, ¿cuál es el lugar que ocupan los docentes en esta relación? Y por último: ¿Es pertinente considerar la *tablet* como mediadora de los procesos de aprendizaje?

De acuerdo con ello, se ha hablado sobre la relevancia de la dimensión de lo invisible en el aprendizaje. Los niños despliegan un juego singular durante la clase con y sin uso de la *tablet*, entendido como *playing* (Winnicot, 1971) que permite articular el contenido formal entregado por el docente con las formas propias del niño de entender la realidad externa. El artículo pone de relieve este juego corporal y ritmado que proponen los niños en clase como un momento vital para la consolidación del aprendizaje dentro del aula. Así, la repetición del contenido formal y pedagogía tradicional (Aguilar, 2019) podrían convertirse en el borde que sujeta el despliegue de una zona intermedia de aprendizaje del niño.

El artículo también explora y propone el lugar del vínculo educativo entre el docente y el niño como elemento central en el aprendizaje mediado por *tablet*. En ese sentido, se subraya la relevancia de la voz, el hablar, el error y el deseo de transmisión que solo puede entregar el docente, inmerso y entre-tenido en una cultura e historia. En este punto es relevante mencionar que la *tablet* se encuentra ubicada en un lugar de intermediario y no, por el momento, de mediación (Latour, 2001) del aprendizaje. Se toma esta noción de intermediario y mediación de Latour para puntualizar la diferencia de relación que los niños y docentes establecen con la *tablet* frente a la pregunta del aprendizaje, se escogen estas categorías a pesar de que Latour no se adhiera a la idea de un sujeto diferenciado de los objetos y menos aún un hablante producido y productor



de lo inconsciente. La dimensión de intermediario remite a la idea de que el actor o actante de la red, en este caso *tablet*, se encuentra definido en una función propuesta y acordado por el colectivo educativo, que la comprime a un sistema de entrada y salida, mas no en la capacidad de afectar y transformar a otros, característica central de las redes de mediación. Así, el uso de la *tablet* en la consigna de este proyecto implementado en escuelas fiscales, es circunscrito a un momento de la clase, destinado a reforzar ciertos contenidos ofrecidos por el docente; asimismo, permite una circulación de preguntas entre los niños remitidos en última instancia al conocimiento y saber del docente. Es con el docente que los niños utilizan la *tablet*, aplauden como él lo hacía, le muestran los resultados de la actividad, esperan su voz para avanzar o retroceder. Es el docente el gran mediador del aprendizaje y la *tablet* un intermediario.

Así, el docente como actante transformador comienza a libidinizarse, presentar e investir de significados el espacio del aula, con el ingreso de la *tablet* como un nuevo recurso o herramienta intermediaria en la apuesta por el aprendizaje. Lo que puede convertirse en el primer paso para que la *tablet* sea apropiada en un uso que responda al contexto educativo (Dillenbourg *et al.*, 2013) y potencialmente convertirse en mediación en el sentido de Latour.

Ahora bien, preguntarse por el ingreso de “nuevos” objetos como mediadores en el aprendizaje es de vital importancia, ya que las lógicas ministeriales apuntan siempre a la innovación educativa a través del ingreso de nuevos objetos, en su momento las pizarras electrónicas, las computadoras, las *tablets*, quizás en un futuro un androide, en desmedro del elemento central del aprendizaje: el vínculo educativo.

No por ello se desestima el ingreso de objetos tecnológicos. Se ha visto cómo la *tablet* comienza a ubicarse en el medio de las relaciones de los compañeros de curso, en medio de la relación entre profesor y alumno, es decir, comienza a aparecer como un propulsor para gestar un pseudolazo social, con una pseudovoz, que podría comenzar a ocupar un lugar intermedio, potencialmente creador y que permite buscar un cierto significado (Winnicott, 1971). Sin embargo, no puede convertirse en un objeto que dicte la verdad o determine cómo significar la vida; en ese sentido, esto podría generar un estancamiento en la producción psíquica, en el que un aparato dicta una verdad y el otro está condenado a recibirla sin un significado transmitido en ello.



Apoyos y agradecimientos

Este es un proyecto que contó con apoyo financiero tanto de Fundación Telefónica Ecuador, así como de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Se agradece a Fundación Telefónica y el equipo de su Proyecto Pro-Futuro y al Ministerio de Educación del Ecuador. Finalmente se extiende el reconocimiento al equipo de investigación de la PUCE del Proyecto Aulas Digitales Fundación Telefónica, conformado por: Balladares Burgos Jorge, Cruz Silva Jorge, Egas Reyes Verónica, Loza Aguirre Edison, Maldonado Garcés Verónica, Miranda Orrego María Isabel (directora), Rivas Toledo Alexis, Roa Marín Henry y Salao Sterckx Emilio. Los estudiantes, Grijalva Alvear Isaac, León Bayas Cristina, Terán Paz y Miño Daniela, Rivadeneira Yépez Ana Dominique.

204



Notas

- 1 En estas escuelas se ha implementado, desde 2017, el programa de aula digital como parte de la agenda del Programa Pro-Futuro de la Fundación Telefónica Ecuador.
- 2 *Tablet* es una palabra proveniente del inglés, traducido al español como ‘tableta’. De acuerdo a la RAE se define como un dispositivo electrónico portátil con pantalla táctil y con múltiples prestaciones.
- 3 Investigación de la Universidad Católica del Ecuador titulada *Estudios sobre los usos y sentidos de las aulas digitales en relación al aprendizaje escolar en la infancia en el Ecuador*.
- 4 EGRA (Early Grade Readynng Assesment): prueba que mide habilidades básicas para la alfabetización. EGMA (Early Grade Readyns Assesment): prueba que mide habilidades básicas para cálculo y matemáticas.

Bibliografía

- ACASO, María
2018 *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- AGUILAR, Floralba
2019 Enfoques y perspectivas latinoamericanas. En F. Aguilar (coord.), *Enfoques y perspectivas del pensamiento pedagógico latinoamericano* (pp. 79-119). Quito: Abya-Yala.
- BURCKHARDT, Martin & HÖFER, Dirk
2017 *Todo y nada: un pandemio de la destrucción digital del mundo*. Barcelona, España: Herder.
- COBO, Cristóbal & MORAVEC, John
2011 *Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Transmedia XXI.

COMPONT, Hélène

- 2018 Un groupe à médiation avec des enfants... en période de latence "Motricité et création d'histoires". *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*, 70, 167-178. doi.org/10.3917/rppg.070.0167

DE LAJONQUIÈRE, Leandro

- 1996 *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes. La psicología entre el conocimiento y el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.

DELION, Pièrre

- 2018 *Fonction Phorique, holding et institution*. Francia: Érès.

DILLENBOURG, Pièrre, DIMITRIADIS, Yannis, ROSCHELLE, Jeremy & HOPE, Hulrich

- 2013 Design for classroom orchestration. *Computers & Education*, 94, 485-493. doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.026

FLORES, Graciela & PORTA, Luis

- 2019 Compromiso existencia con la enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 27, 289-309. doi.org/10.17163/soph.n27.2019.10

FREUD, Sigmund

1919/1992 *Lo ominoso* (Tomo XVI). Buenos Aires: Amorrortu.

1906/1992 *El chiste y su relación con el inconsciente* (Tomo VIII). Buenos Aires: Amorrortu.

FRIGEIRO, Graciela & DIKER, Gabriela

- 2005 *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.

JOAQUI, Darwin & ORTIZ, Doris

- 2017 Educación como práctica social: la cuestión del otro como y su reconocimiento. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), 195-218. doi.org/10.17163/soph.n23.2017.07

LATOUR, Bruno

- 2001 *La esperanza de pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR

- 2018 *Evaluación del programa de entrega de laptops y tablets*. Recuperado de <https://bit.ly/352R9Dn/>

PLATÓN

- 1979 *La república*. Lima: Edición Universo.

PIAGET, Jean

- 1961 *La formación del símbolo en el niño*. México DF: FCE.

RODULFO, Ricardo

- 2017 *Ensayos sobre el amor en tiempos digitales: dominios sin dueño*. Buenos Aires: Paidós.

- 2016 *Curvaturas: ensayos psicoanalíticos*. Buenos Aires: Lugar.

SALAO, Emilio

- 2018 *Informe sobre el caso Pro-Futuro en la mediación de la inequidad en escuelas públicas de Morona Santiago*. s/e.

SUNG, Yao-Ting, CHANG, Kuo-En & LIU, Tzu-Chien

- 2016 The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252-275. doi.org/10.1016/compedu.2015.11.008

TISSERON, Serge

- 2013a *Grandir avec les écrans: La règle 3-6-9-12*. Bruselas: Yapaka.



- 2013b Étude préliminaire de validation d'un questionnaire évaluant le type d'interaction dans les jeux vidéo (QTIJV). *Neuropsychiatrie de L'enfance et de L'adolescence*, 61, 81-92. doi.org/10.1016/j.neurenf.2012.11.006
- TISSERON, Serge, TORDO, Frédéric & BADDOURA, Ritta
- 2014 Testing Empathy with Robots: a model in four dimensions and sixteen ítems. *International Journal of Social Robotics*, 7, 97-102. doi.org/10.1007/s12369-014-0268-5
- TISSERON, Serge, MISSIONER, Sylvain & STORA, Michael
- 2012 *Les enfant au risque du virtuel*. Francia: Dunod.
- TIZIO, Hebe
- 2003 *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- TRAWNY, Peter
- 2016 *La fuga del error: la an-arquía de Heidegger*. Barcelona: Herder.
- WINNICOTT, Donald
- 1971 *Juego y realidad*. España: Gedisa.
- YÁÑEZ, Jaime
- 2016 Pensamiento complejo abstracto en el aula. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 21(2), 121-141. doi.org/10.17163/soph.n21.2016.05



Fecha de recepción de documento: 28 de junio de 2019
Fecha de revisión de documento: 20 de agosto de 2019
Fecha de aprobación de documento: 15 de octubre de 2019
Fecha de publicación de documento: 15 de enero de 2020

POTENCIAL DE INNOVACIÓN Y GESTIÓN INSTITUCIONAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAÑETE-PERÚ

Potential for innovation and institutional management at the National University of Cañete-Peru

*DULIO OSEDA GAGO**

Universidad Nacional de Cañete, Lima, Perú

dosed@undc.edu.pe

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3136-6094>

*RUTH KATHERINE MENDIVEL GERONIMO***

Universidad Nacional de Cañete, Lima, Perú

rmendivel@undc.edu.pe

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3147-2655>

*AMANDA DURÁN CARHUAMACA****

Universidad Nacional de Cañete, Lima, Perú

aduran@undc.edu.pe

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8183-5891>

Forma sugerida de citar: Oseda, Dulio, Mendivel, Ruth & Durán, Amanda (2020). Potencial de innovación y gestión institucional en la Universidad Nacional de Cañete-Perú. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 28(1), pp. 207-235.

* Licenciado en Educación e ingeniero de Sistemas y Computación, máster en Educación, doctor en Ciencias de la Educación, doctor en Psicología Educacional y Tutorial, doctor en Ingeniería de Sistemas y PhD en Business Administration (EUA). Es profesor principal de la Universidad Nacional de Cañete, director de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas, conferencista internacional de la OIICE e investigador RENACYT-CONCYTEC.

** Licenciada en Educación, máster en Administración de la Educación, doctora en Educación. Es docente A1 de la Universidad Nacional de Cañete y conferencista internacional de la OIICE.

*** Ingeniera de Sistemas, máster en Informática y candidata a doctora en Ingeniería de Sistemas. Es docente asociada de la Universidad Nacional de Cañete y consultora de proyectos en TI/SI.

Resumen

La presente investigación parte del marco de las múltiples y complejas transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que plantea el sistema universitario actual, surge de la necesidad de desarrollar diagnósticos certeros del potencial innovador que necesitan las universidades públicas en el país, para estar a la vanguardia de las universidades privadas en el contexto de las exigencias de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) y el Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). La investigación tuvo como objetivo determinar el grado de relación que existe entre el potencial de innovación y la gestión institucional en el personal directivo, docente y administrativo de la Universidad Nacional de Cañete. La investigación fue de tipo aplicada, nivel correlacional, se trabajó con un diseño correlacional transversal. La población estuvo conformada por 154 sujetos entre directivos, docentes y administrativos, y la muestra fue probabilística y estratificada conformada por 92 sujetos. El nivel de potencial de innovación con que cuenta la universidad es del 75%, siendo cualitativamente bueno, y en la gestión institucional el 73%, siendo este muy bueno, en la percepción de los sujetos evaluados. Se concluye en base a las tres dimensiones y con un nivel de significancia del 5%, que existe una correlación directa y altamente significativa ($\rho = 0,902$ y $p\text{-valor}: 0,000 < 0,010$) entre el potencial de innovación y la gestión institucional en el personal directivo, docente y administrativo de la Universidad Nacional de Cañete.

Palabras clave

Innovación, actor, capacidad, gestión educativa.

Abstract

This research part of the framework of the multiple and complex political, economic, social and cultural transformations posed by the current university system, arises from the need to develop accurate diagnoses of the innovative potential that public universities need in the country, to be at the avant-garde of private universities in the context of the requirements of the National Superintendence of Higher University Education (SUNEDU) and the National System for the Accreditation and Certification of Educational Quality (SINEACE). The objective of the research was to determine the degree of relationship that exists between the potential for innovation and institutional management in the management, teaching and administrative staff of the National University of Cañete. The research was applied type, correlational level, we worked with a transversal correlational design. The population was made up of 154 subjects among managers, teachers and administrators, and the sample was probabilistic and stratified consisting of 92 subjects. The level of potential for innovation that the university has is 75%, being qualitatively good, and in institutional management 73%, being very good, in the perception of the subjects evaluated. It is concluded based on the three dimensions and with a level of significance of 5%, that there is a direct and highly significant correlation ($\rho = 0.902$ and $p\text{-value}: 0.000 < 0.010$) between the innovation potential and the institutional management in the management, teaching and administrative staff of the National University of Cañete.

Keywords

Innovation, actor, capacity, educational management.



Introducción

Las características y condiciones del mundo de hoy exigen a las instituciones educativas el diseño de proyectos más eficientes para enfrentar los retos del desarrollo, las demandas de la sociedad y las expectativas de las personas. Por lo tanto, la educación en términos generales y las constituciones formativas en particular, como entidades abiertas, integrales y flexibles, han de considerar en su natural dinámica la posibilidad de incorporar elementos de calidad para orientar sus acciones a un logro de mayor impacto y respuesta.

En el país y en el marco de la descentralización administrativa y de la autonomía de la gestión, las instituciones tienen la oportunidad de realizar procesos de reflexión crítica y autocrítica, a fin de determinar la situación real y potencial en función de la visión y misión asumidas como responsabilidad social. Definitivamente, la innovación se convierte en una de las acciones más eficaces cuando se la entiende como la inclusión regulada de un elemento nuevo y necesario para el mejoramiento continuo de la gestión y de la acción educativa.

Animados por la idea de que el fortalecimiento de la capacidad de gestión de las instituciones educativas del sistema educativo universitario otorga mayores posibilidades de experimentación e innovación, y amplía la posibilidad de generar y desarrollar acciones adecuadas para mejorar los niveles de aprendizaje, responder de manera adecuada a las demandas educativas del entorno y generar un clima institucional que motive y estimule el esfuerzo conjunto de los miembros de la comunidad educativa incrementando su compromiso con los resultados, se postulan alternativas orientadas a acercar la toma de decisiones en materia administrativa, curricular y pedagógica hasta los mismos centros educativos y universitarios.

Estas ideas han ganado aceptación y generado consensos en diferentes eventos internacionales. Los ministros de Educación de América Latina y el Caribe, por ejemplo, señalaron en el punto 6 de la Declaración de Cochabamba lo siguiente:

Que se requiere un nuevo tipo de institución educativa. Es imprescindible que las instituciones educativas sean más flexibles, con alta capacidad de respuesta y dotadas de una efectiva autonomía pedagógica y de gestión. Darles apoyo suficiente para que organicen y ejecuten sus propios proyectos educativos respondiendo a las necesidades y diversidad de la comunidad que atienden, contruidos de manera colectiva y que asuman —junto a los entes estatales y los otros directivos, docentes y administrativos— la responsabilidad por los resultados (UNESCO, 2003).



El informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI a la UNESCO, presidida por Jacques Delors, también recomienda la descentralización administrativa y la autonomía de los establecimientos por la posibilidad que abren para el desarrollo y generalización de innovaciones educativas.

En el país se está realizando un replanteo de la educación con la intención de modernizarla a través de la regionalización administrativa (desconcentración económica y descentralización administrativa), pero a falta de presupuesto, su avance es lento y por ello existen pocos planes estratégicos a nivel nacional y regional que impulsen las reformas educativas en todos los niveles, para la innovación educativa y mejoramiento continuo de la gestión educativa.

En el marco de este panorama, la Universidad Nacional de Cañete (UNDC) desarrolla sus actividades académicas y administrativas de acuerdo con la Ley Universitaria 30220 y su propio estatuto. La presencia de esta universidad es importante, toda vez que forman profesionales para impulsar el desarrollo regional y nacional. Sin embargo, los esfuerzos que realizan en el país no son del todo suficientes, pues los cambios estructurales y coyunturales de la economía nacional y mundial exigen nuevos lineamientos de política, con la finalidad de garantizar que el futuro profesional sea líder, competitivo, íntegro, emprendedor y con valores positivos, para que pueda acceder al mercado laboral como trabajador dependiente y/o generar su propia empresa.

Entonces, el requerimiento de proceso administrativo y académico con carácter innovador es indispensable si se quiere que las facultades de ciencias empresariales, ingeniería y ciencias agronómicas, brinden una educación de calidad y que esta, sea avalada por la ley de acreditación de las universidades peruanas.

En esta dinámica, las innovaciones en los diseños curriculares, en los métodos pedagógicos y didácticos, en los laboratorios, en la proyección social, en la investigación científica y en la gestión académica y administrativa, es de suma importancia, porque en el fondo lo que buscan las leyes referidas a la acreditación es la mejora continua en el sistema universitario y esto precisamente se logrará con una cultura de innovación mediante una autoevaluación en el diario devenir de la educación superior universitaria y en particular de la universidad motivo de estudio.

Hoy en día el trabajo de planificación académica es insuficiente porque las facultades tienen vigentes planes de estudios desde 2014 y 2016. Desde aquella época no se han realizado evaluaciones que hayan posibilitado la innovación curricular. En este caso, la UNDC tiene ma-



yores desventajas debido a que todavía se continúa de manera rutinaria con la elaboración del sílabo y de acuerdo con el criterio de los docentes de cada asignatura. Generalmente la teoría no es plasmada en la realidad concreta, hay duplicidad de contenidos, los métodos de evaluación no guardan relación muchas veces con el sílabo o en todo caso hay contenidos desfasados respecto con la evolución de la tecnología contemporánea.

Al respecto, según Aguilar (2011), la tecnología se entiende como el conjunto de saberes, de habilidades, de destrezas y de medios necesarios para llegar a un fin predeterminado. Otros la conciben como un conjunto de conocimientos técnicos, ordenados científicamente, que permiten diseñar y crear bienes y servicios que facilitan la adaptación al medio ambiente y la satisfacción de necesidades y deseos humanos.

Además, el conjunto articulado de acciones de conducción de la Facultad de Ingeniería de la UNDC responde a corto plazo y se expresa a través del Plan Anual de Trabajo de cada Dirección de Carrera, la Dirección de Investigación, la Dirección de Proyección Social y Bienestar Universitario, donde se detallan aspectos relacionados con los objetivos, las metas, la programación de actividades, presupuesto y evaluación. Asimismo, en la formulación y evaluación de los planes o programación de actividades solo participan los docentes nombrados por la Comisión Organizadora, los docentes contratados, los estudiantes y los egresados no participan de estos procesos.

De igual forma, la determinación de quién y cómo se toman las decisiones y la coordinación no son claramente comprendidas por los docentes, estudiantes y personal administrativo. Los acuerdos son tomados por la Comisión Organizadora y es de conocimiento solo de los miembros, por lo tanto, el cumplimiento de las disposiciones no tiende a un mínimo de exigencias, siendo estas por obligación o espontáneas.

La inexistencia de un plan definido de lo que se pretende ser como expresión del consenso de quienes protagonizan la acción educativa y la ausencia de propuestas educativas innovadoras, que a partir de la realidad, de las características del entorno y de las potencialidades institucionales, permita contextualizar una propuesta pedagógica y de gestión, hacen que el trabajo educativo sea irrelevante frente a las demandas y necesidades que le son requeridas a los alumnos para su desempeño óptimo en la realidad individual, social y natural, y a la atención de sus necesidades de acuerdo a sus niveles de desarrollo y maduración. Superar tales limitaciones es un reto y una exigencia impostergable.

Por último, en el marco de los estándares mínimos para la autoevaluación con fines de acreditación, en las cinco carreras con que cuenta



actualmente la universidad dispuesto por el SUNEDU, la presente investigación se hace relevante porque constituye un instrumento de autoevaluación imprescindible para su desarrollo y posterior acreditación de dichas carreras profesionales.

Respecto a los antecedentes de la investigación, es a mediados de la década de los 60 que la innovación comienza a formar parte del discurso pedagógico y de la cultura escolar. En EUA la proliferación de innovaciones en la educación escolarizada surge como respuesta alternativa a los problemas sociales emergentes. Se pensaba que estos problemas se podían abordar desde la Escuela si se aplicaba una serie de reformas. En este sentido, la National Science Foundation (NSF) propuso transformar de manera radical la enseñanza de las ciencias y la matemática en las escuelas, a través de la sustitución del corpus de conocimientos científicos por un nuevo enfoque centrado en la búsqueda y el descubrimiento por medio de la experimentación, para que discentes y docentes se adaptaran rápidamente a los cambios en una sociedad tecnológica.

Debido al efecto de este movimiento, comenzaron a plantearse también reformas en ciencias sociales e inglés. En 1965 se puso en marcha otra reforma cuya finalidad era atender las necesidades educativas de los alumnos más desfavorecidos para asegurarles la igualdad de oportunidades en la educación escolar. También se pusieron en marcha programas para la creación y difusión de recursos y materiales que facilitarían al profesorado recibir los efectos del cambio. La cultura de la innovación que se genera en este país ejerce una gran influencia en la dirección que toman las innovaciones educativas en otros países.

En este periodo, el enfoque tecnológico domina la noción que se tiene de innovación y la forma cómo se lleva a la práctica. Esta, según De la Torre (1994), “va a quedar marcada por el sello del producto, que es lo que interesa al conocimiento científico y tecnológico del momento. El modelo se inspira en las estrategias de innovación industrial aplicados en los países desarrollados” (p. 41). En la percepción de Carbonell (2002), “la innovación educativa se considera como un proceso externo definido por el saber de los expertos y las prescripciones legales, reproduciendo en la escuela la división técnica y social del trabajo entre las personas que piensan y lo planifican” (p. 36). Bajo este enfoque se concibe a la institución escolar como una organización burocratizada que no toma en cuenta su complejidad ni las interacciones dinámicas entre sus miembros.

A partir de la década del 70 surge el enfoque político y el enfoque cultural en contraposición al modelo vertical de innovación. El enfoque cultural entiende a la innovación como un fenómeno de relación cul-



tural entre los expertos que diseñan los proyectos de innovación y los profesores que filtran, redefinen y aplican las innovaciones de acuerdo con su realidad concreta. Este enfoque considera a la institución escolar o universitaria como una organización con cultura propia, que media en el proceso de innovación y su desarrollo. La ‘perspectiva sociopolítica’ pospone la innovación en su contexto y reconoce las interrelaciones entre intereses profesionales, ideológicos, sociales y culturales de los directivos, docentes y administrativos educativos expresados a la hora de implementar la innovación y concretizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con Blanco y Messina (2000), al referirse a las innovaciones en América Latina, señalan que en la década de los años 70 y 80 se produce en la región un gran desarrollo de experiencias innovadoras en la educación formal y no formal, muchas de ellas fueron contestatarias al sistema establecido y se nutrieron de diferentes corrientes pedagógicas que denunciaban, desde la práctica, una educación academicista que no promueve el pensamiento crítico ni la autonomía. Señalan, además, que en el marco de los procesos de reforma de la década de los 90 que promueve una mayor participación de los directivos, docentes y administrativos, la innovación educativa se ha ido asociando más con calidad y competitividad internacional, pues el eje central de todas las reformas es la descentralización y la mayor autonomía de los centros en la toma de decisiones a fin de mejorar la calidad y la equidad de la educación.

En América Latina, uno de los problemas detectados entorno a la innovación tiene que ver con la carencia de procesos de investigación y sistematización de las innovaciones. El estudio realizado por Abraham y Rojas (1997 en Blanco y Messina, 2000) dice:

A partir del análisis de la información existente en la *Red Latinoamericana de Información y Documentación* (REDUC) hasta 1995, informan que poco más del 10% de la información corresponde a investigaciones en educación. Del análisis del 50% de información sobre investigación (335 investigaciones) se constató que solo 62 contenían descripciones o información sobre innovaciones, y que la metodología más utilizada era la de estudios de caso y la de investigación-acción (p. 287).

Con el propósito de identificar, seleccionar y difundir las experiencias innovadoras más significativas y exitosas que desarrollan los países integrantes del Convenio Andrés Bello (CAB), se han desarrollado nueve encuentros de innovadores e investigadores en educación en Perú, Chile, Ecuador, Bolivia, Colombia, Venezuela, Cuba, Panamá y España. De cada uno de esos encuentros se han publicado y difundido las memorias



respectivas, y se han promovido investigaciones documentales como la que se presenta en el libro *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Según Blanco y Messina (2000), este libro, a partir del estudio de 193 innovaciones de 17 países de la región, presenta una visión sobre el origen, desarrollo, estancamiento y continuación de las experiencias innovadoras, sus principales tendencias y las diferencias entre los países y subregiones.

La Red Innovemos de la UNESCO (1993), a través de una página web, busca fomentar el intercambio y difusión de experiencias innovadoras, propiciar su evaluación, sistematización e investigación, construir un marco conceptual sobre los procesos de cambio en la región y el establecimiento de mecanismos efectivos para la consolidación y continuidad de las innovaciones. Este banco de innovaciones en base a la aplicación de una serie de criterios preliminares para identificar y seleccionar las innovaciones, ofrece experiencias educativas, especialmente seleccionadas, que cuentan con investigaciones y/o evaluaciones que han mostrado que se trata realmente de una innovación y que tienen un impacto positivo en la transformación de las prácticas educativas y en el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

En Chile, específicamente en el *Boletín de Investigación Educativa*, editado por la Pontificia Universidad Católica de Chile, se da cuenta de investigaciones relacionadas con el tema de la innovación educativa, entre ellas destaca el estudio de Garay (1996), el cual expone un análisis comparativo de dos proyectos de innovación desarrollados en Chile: guías de aprendizaje para una escuela deseable y proyectos de mejoramiento educativo. El estudio analiza los datos recogidos a través de técnicas cuantitativas y cualitativas e intenta conocer las concepciones de los profesores chilenos respecto del proceso innovador y los modelos más adecuados para su realización.

Asimismo, Ríos (2000), en su estudio con características del tipo exploratorio-descriptivo, se limita a caracterizar profesionalmente a los innovadores y describir los principales aspectos de sus innovaciones. La investigación utiliza un diseño que contempla la presencia de un grupo de maestros involucrados en los proyectos de mejoramiento educativo y un grupo de comparación conformado por maestros que no están involucrados en tales proyectos. Los datos recogidos de la muestra se analizan a través de la estadística descriptiva y, posteriormente, realiza un análisis interpretativo de los mismos.

En el Perú se han desarrollado experiencias de innovación institucional y pedagógica orientadas al mejoramiento de la calidad educativa.



Según Bello (*et al.*, 1994), han elaborado un registro de experiencias innovadoras desarrolladas en zonas urbanas. Pozzi y Zorrilla (1994) hacen un registro de experiencias innovadoras en zonas rurales, considerando aquellas que se han desarrollado en cooperación entre el Estado y organismos internacionales, aquellas que se han debido a iniciativas de ONG extranjeras y aquellas que se desarrollaron a iniciativa de grupos nacionales.

Blanco y Messina (2000) dice que el Perú informa fundamentalmente de experiencias no gubernamentales, de alcance local, concentradas especialmente en currículo, formación docente y propuestas educativas para atender la diversidad. Destaca que todas las innovaciones informadas promueven la participación de la comunidad educativa, la formación de docente, la elaboración de materiales y el empleo de metodologías activas.

Es así como las innovaciones en la educación aparecen vinculadas a factores ideológicos, sociales y económicos, y su consideración como tales depende de la coyuntura en la que emergen, de quienes son sus promotores y de la extensión e incidencia que tengan en la satisfacción de las necesidades de la institución educativa o la sociedad.

En el Perú está teniendo lugar un replanteo de la educación en el marco de otro mayor que tiene la intención de modernizar el Estado a través de la descentralización y la regionalización. El principal indicador de esta intención es la promulgación de una nueva ley de educación, una nueva ley universitaria y la adopción de amplios planes nacionales de reforma.

Más allá de la configuración de una nueva estructura del sistema educativo peruano, en la leyes se forjan una manera distinta de concebir las instituciones, las expectativas y dinámicas de su funcionamiento interno, y en estrecha articulación con estos aspectos plantea la necesidad que las instituciones que conforman el sistema educativo, salgan de su endogamia y se vinculen cada vez más a las comunidades en las que están insertas a través de instancias consultivas y al mundo de la producción y del trabajo.

Según Espinoza (2000), la organización y gobierno de la universidad se encuentra “en crisis no solo por la carencia en su esencia conceptual, sino por una pésima estructura administrativa, producto de una mal entendida democracia interna” (p. 196). Esto indica que la burocracia no hace ningún bien a la primera casa de estudios superiores, sino más bien coadyuva a su atraso permanente y a la convivencia con el sistema social vigente.

La mayoría de las universidades, sean públicas o privadas, que en su propia definición deben reflejar el cambio, la mudanza en el paradigma, se encuentran en crisis por su pésima organización y deficiente adminis-



tración. Estas responden a los intereses de los grupos político-partidarios que hegemonizan el control burocrático y, por tanto, se desenvuelven en un contexto aislado donde no existe una vinculación efectiva para aprovechar eficazmente los recursos humanos. Se duplican innecesariamente esfuerzos, se distraen presupuestos que bien podrían servir para cumplir efectivamente las funciones primordiales de la universidad.

Por su parte, la docencia reclama 'autonomía universitaria', definiendo 'su distrito del saber' sin poner de ninguna manera en relieve el principio de esa autonomía. Las diferentes formas de organización, en su mayoría fueron 'importadas' a través de copias fieles provenientes de otros países y como tales pertenecientes a otras realidades. Así fueron concebidos los departamentos académicos y los institutos. En las universidades no se discuten estos criterios, más bien se pone en el tapete la preocupación sobre el control del poder no con la intención positiva de mejorarla, de superarla, sino para manipularla en función de los intereses grupales, para orientarla hacia un corporativismo pertinaz.

Luego, Espinoza (2000) se pregunta, "las universidades: ¿Anarquías organizadas u organizaciones desestructuradas?". La anarquía supone desorganización, desorden, donde cada una de las personas hace lo suyo sin respetar norma alguna. Existe "una mafia bien organizada donde la anarquía es parte del sistema, o se encuentra en el saber o cultura organizacional" (p. 54). Con esta actitud, la universidad está contra la misma universidad, puesto que está contra el avance y el progreso de su mismo estatus universitario y como tal, falta aporte, creatividad y nuevas ideas en beneficio de la comunidad. La referencia de las universidades como "organizaciones desestructuradas" (Mintzberg y Raisinighani, 1986 en Espinoza, 2000) es en relación con la existencia dentro de ellas de unidades, tanto académicas como administrativas, descoordinados, es decir, lo académico transcurre por su sistema y lo administrativo simultáneamente por el suyo.

Por último, Espinoza (2000) sustenta sobre "la universidad necesaria". De ello indica que es una propuesta actual, realizable en una sociedad como la del Perú, la misma que presenta las siguientes características:

- La universidad como percepción de la situación política, económica y social del entorno latinoamericano.
- El desarrollo de la crítica y el conocimiento como procesos de aprehensión.
- No hay 'para un mañana', el hoy es terriblemente exigente.
- Una universidad organizada académica y administrativamente que responde a los requerimientos regionales.



- Una universidad contestaría al orden social y al debate de las cuestiones actuales de la sociedad.
- La reforma universitaria tiene que ser permanente, ninguna universidad debe ser creada por única vez.
- Ganar la universidad para Latinoamérica a fin de que sea capaz de transformarla en agente de desarrollo nacional.
- El nuevo proyecto innovado debe nacer desde el interior de la misma universidad.

De acuerdo con estos y otros estudios realizados hasta la fecha sobre la universidad, queda muy poco por decir, solamente añadir que esta institución, compleja hasta en su definición, debe cumplir funciones muy importantes dentro de la sociedad, para lo cual es necesaria e imprescindible la innovación. Es así como su permanencia sempiterna acompañando a la civilización no podía ser sino, debido a su propia estructura sustentada por cuatro columnas sólidas en sus concepciones: la filosofía-la ciencia-el humanismo-la tecnología (innovación), que hicieron posible su propia existencia a través de siglos y contra el embate de autoridades monárquicas, democráticas y dictatoriales.

El proceso de cambio que está experimentando el sistema educativo peruano es muy complejo, exige estar claramente consientes que se estaría frente a un fenómeno con múltiples dimensiones y a una tarea de largo aliento, pero también de enormes repercusiones en la mejora de la calidad del sistema educativo. De igual manera, la institución educativa que es la universidad, considerada en la nueva Ley Universitaria 30220 como forjadora de cambios, como semillero de ideas, de propuestas teóricas y prácticas, debe entre sus objetivos anotar tres cuestiones básicas que necesita cumplir en la sociedad: la investigación científica, la proyección social y la formación de cuadros profesionales al servicio del país.

Proponer un camino para resolver el eventual anquilosamiento de la escuela, el colegio, el instituto superior o la universidad requiere que los directivos, profesores y personal administrativo (actores educativos) reflexionen críticamente sobre su praxis pedagógica o administrativa según corresponda, y se inicien rápidamente en procesos de cambio, cambios con sentido y efectividad. Fortalecer en los maestros actitudes de apertura al cambio y tolerancia a la incertidumbre que entraña todo proceso de cambio, para el cual no hay ruta preestablecida ni camino que no sea zigzagueante, pasa primero por la identificación y definición con mucha claridad de las potencialidades y debilidades que poseen las universidades para implementar cambios, de ahí que el propósito de la presente investi-



gación es identificar el potencial de innovación y la gestión institucional de la UNDC en el periodo 2018-2019.

A partir de las percepciones de los actores educativos (directivos, docentes y personal administrativo) en relación a un conjunto de capacidades referidas a la autoevaluación, la definición de problemas, la búsqueda de soluciones, la planificación de actuaciones, la ejecución sistemática de los planes trazados, la evaluación de los resultados y la integración de las innovaciones en su cultura, se identifica y describe el potencial innovador de la institución educativa, para luego proponer un conjunto de recomendaciones que ayuden al desarrollo de innovaciones colaborativas, priorizando el trabajo colectivo y paulatinamente más autónomo, la reflexión intrapersonal e interpersonal de los directivos, docentes y administrativos sobre su praxis y relación educativa fuertemente influenciada por las creencias consientes e inconscientes arraigadas en su pensamiento.

El problema de investigación se formuló así: ¿Qué relación existe entre el potencial de innovación y la gestión institucional del personal directivo, docente y administrativo de la Universidad Nacional de Cañete de Lima, Perú? El objetivo fue determinar el grado de correlación que existe entre el potencial de innovación y la gestión institucional del personal directivo, docente y administrativo de la UNDC. La hipótesis afirma que existe una relación directa y significativa entre el potencial de innovación y la gestión institucional del personal directivo, docente y administrativo de la UNDC.

La investigación es importante porque posibilitó generar y sistematizar información útil a los directivos de la universidad y al conjunto de los directivos, docentes y administrativos educativos involucrados en la innovación, para orientar la toma de decisiones oportunas y eficaces destinadas a mejorar la gestión académica y administrativa de la organización universitaria. La investigación se justifica en los siguientes criterios:

- *Conveniencia*, ese aspecto es crucial, ya que la presente investigación es conveniente para este tiempo y espacio, pues sirvió para conocer los niveles de innovación y gestión institucional y de esa manera hacer extensivo a otras universidades de las demás regiones.
- *Relevancia social*, en la medida que los directivos, docentes y administrativos eleven su conciencia social y moral, y sirva de punto partida para la posterior acreditación, y si la universidad mejora obviamente nuestra sociedad también mejorará.



- *Implicaciones prácticas*, ya que se midió el potencial innovador de los directivos, docentes y administrativos; además de la gestión institucional de la universidad de la muestra de estudio.
- *Valor teórico*, la información recopilada y procesada dentro del sistema universitario, servirá de sustento para esta y otras investigaciones similares, ya que enriquecerá el marco teórico y/o cuerpo de conocimientos que existe sobre el tema en mención. Es decir, el potencial innovador y la gestión institucional universitaria.
- *Utilidad metodológica*, porque permitió poner en práctica la investigación científica y, utilizar técnicas y procedimientos para conducir bien su trabajo y llegar a conclusiones válidas y confiables.

Antes de presentar las distintas perspectivas que abordan la práctica y desarrollo de la innovación, se describe los paradigmas de racionalidad científica que marcan su orientación. Ello porque todo concepto y todo problema educativo que se aborde teóricamente tendrá que hacerse a la luz de los enfoques paradigmáticos de racionalidad científica de los que se parta.

Giroux (1980 en De la Torre, 1994) hace referencia a tres grandes estructuras de racionalidades entendidas como el conjunto de ideas, creencias, actitudes, sentimientos y prácticas que mediatizan al individuo con su entorno y que, son compartidas por la comunidad de científicos que lo asume.

La innovación educativa no es un campo inamovible, las perspectivas fundamentales que han marcado su práctica y desarrollo se han proyectado a partir de los paradigmas de racionalidad científica descritos en los párrafos anteriores. Es decir que detrás de cada perspectiva yace una estructura de la racionalidad que fundamenta su orientación. Para House (1998), haciendo un recuento de su evolución histórica, distingue las siguientes perspectivas: tecnológica, política y cultural. Leithwood (1990) agrega la perspectiva orientada a la solución de problemas, la misma que De la Torre (1994) la asume bajo la denominación de “orientación integradora o estratégica”, en la que se explica la innovación como gestión y solución de problemas.

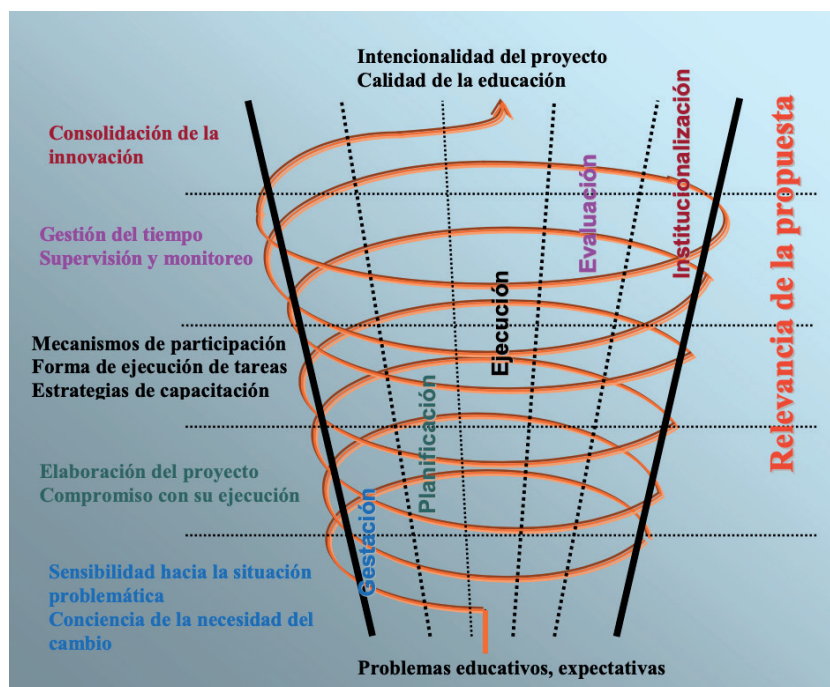
En general, los autores citados coinciden en la idea que la innovación educativa implica unas fases y procesos. Según Aguerrondo (1992), a partir de la observación de una serie de experiencias innovadoras ocurridas en América Latina, se incorpora las etapas de planificación y evaluación. La incorporación de estos dos aspectos proporciona un panorama



más completo del proceso de desarrollo endógeno de las innovaciones basadas en la estrategia de proyectos.

Respecto a las etapas del proceso de innovación, Chuquilin (2005) dice que la nueva propuesta de modelo comprende cinco etapas: gestación, planificación, ejecución, evaluación e institucionalización. En cada una de las etapas ocurren una serie de procesos que interaccionan entre sí afectándose mutuamente. Lo que sucede en una etapa del proceso de innovación afecta las etapas subsecuentes, generan nuevos elementos que influyen en la dirección del cambio propuesto y condicionan en cierta medida las posibilidades de permanencia o de abandono de la innovación. Las etapas del modelo propuesto se presentan en la Figura 1:

Figura 1
 Etapas del proceso de innovación: modelo utilizado
 en la presente investigación



Fuente: Chuquilin, 2005

- La *gestación de la innovación* es el proceso que conduce a iniciar la innovación implica tomar decisiones para generarlo y determinar su dirección y alcance en coherencia con ciertos valores

educativos. Tiene en cuenta aspectos como el nivel de conciencia que los miembros de las instituciones educativas tienen acerca de la situación problemática y la necesidad de propiciar cambios que contribuyan a superar ese estado de insatisfacción.

- La *planificación de la innovación* supone elaborar la propuesta de innovación e implica el análisis de la realidad y la determinación de las necesidades educativas sobre las que se va a actuar, la determinación del contenido de la innovación y su organización sistemática en planes, y las implicancias personales u organizativas.
- La *ejecución de la innovación* supone poner en marcha el conjunto de actividades que implica el proyecto de innovación, desencadenando en el proceso la ocurrencia de una serie de hechos que tienen que ver entre otros aspectos, con la manera como participan los actores educativos en el que convergen elementos relacionados con los roles específicos a cumplir, la toma de decisiones y autorizaciones, la capacitación del personal, la asistencia en recursos y la reestructuración de la organización.
- La *evaluación de la innovación* se entiende como un proceso puntual y longitudinal, a través de la cual se trata de ofrecer información no solo de los resultados, sino también de todo el proceso innovador permitiendo valorar el grado de interiorización y afianzamiento del cambio. Tiene que ver con la gestión del tiempo, la supervisión y el monitoreo. La evaluación, más que una etapa que se engarza con la gestación, planificación, ejecución e institucionalización es consustancial a cada una de ellas y supone emitir un juicio de valor para mejorar o reorientar el camino recorrido, no solo en cada una de ellas, sino también en todo el proceso.
- La *institucionalización de la innovación* se entiende como la evolución progresiva de la innovación hacia su consolidación, es decir que se afianza y enriquece en la organización escolar o universitaria.

El modelo parte del supuesto que la intencionalidad compartida del colectivo de maestros, que nació en la reflexión de su práctica pedagógica fue articulada en torno a un proyecto de innovación, posibilitando de manera progresiva a modo de una espiral, la acción transformadora que produce cambios en la realidad y a nivel de las relaciones entre los sujetos.



Respecto a las dimensiones, según Chuquilin, (2005) se tiene:

- *Capacidad de reflexión crítica y autocrítica*, que es el conocimiento y valoración reflexiva de los problemas educativos, comenzando en una cierta capacidad de autocrítica y crítica de los docentes, frente a su trabajo profesional, la realidad de los alumnos y el contexto social en el cual trabajan juzgándolos e introduciendo ideas nuevas a partir de las cuales se les puede entender y dar solución.
- *La planificación de actuaciones*, que consiste en la realización de planes y la evaluación del proceso innovador, que involucra una organización coherente de las actividades que implican los procesos innovadores, con el propósito de posibilitar y estimular la eficacia en la realización de los diferentes trabajos. Estas se prevén en planes metódicamente organizados. Tiene un carácter articulador y supone implicar en todo el proceso a los actores educativos.
- *La consolidación de la innovación*, el cual supone que deja de ser considerada como algo nuevo y se convierte en un modo habitual de hacer las cosas en la organización universitaria.
- *El carácter de la institución*, que consiste en el conocimiento y consecución de la universidad en su afán de institucionalización.
- *La infraestructura física y tecnológica*, que comprende los aspectos físicos y tecnológicos con que debe contar la universidad en pos de su institucionalización y acreditación.
- *La organización y administración*, que supone el tipo de organización que tiene la universidad para su gestión.

Por otro lado, la gestión institucional universitaria asume que la tarea fundamental en el rediseño de las organizaciones universitarias es revisar la disociación existente entre lo específicamente pedagógico y lo genéricamente organizacional. Esto supone visualizar que la palanca de las transformaciones educativas radica en una gestión integrada de la institución educativa estratégica. Solo una profunda transformación de la forma de trabajo en la educación permitirá situar al sistema educativo en óptimas condiciones para avanzar hacia los objetivos estratégicos que lo están desafiando, como son calidad, equidad, pertinencia del currículo y profesionalización de las acciones educativas.

La transformación en la que se encuentra el sistema universitario peruano impone transitar desde un presente modelo de administración



universitaria muy enraizado en el pasado, hacia un modelo presente lanzado hacia el futuro, aunque muchas veces parezca solo un deseo: la gestión educativa estratégica.

Una primera aproximación al concepto de gestión es reconocer sus filiaciones. Gestión se relaciona, en la literatura especializada, con *management* y este es un término de origen anglosajón que suele traducirse al castellano como ‘dirección’, ‘organización’, ‘gerencia’, etc. Pero estrictamente, como expresa Sánchez (2001), ‘gestión’ es un término que abarca varias dimensiones y muy específicamente una: la ‘participación’, la consideración de que esta es una actividad de actores colectivos y no puramente individuales.

Desde un punto de vista más ligado a la teoría organizacional, la gestión universitaria es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema universitario, para cumplir los mandatos sociales. La gestión universitaria puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotan amplios espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración, en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas, a la exploración y explotación de todas las posibilidades y a la innovación permanente como proceso sistemático.

Para Johnson y Evans (1997):

Los tipos de liderazgo que caracterizan a los directores se realiza utilizando una encuesta. Ahí se ha identificado que los directores usan una gran cantidad de poder personal, un manejo cooperativo de conflictos y un estilo de comunicación de apoyo, presentan las condiciones apropiadas para lograr la transformación de las escuelas hacia la producción de una cultura colaborativa en su organización (p. 154).

En esta breve revisión de trabajos sobre la gestión institucional son claras varias cuestiones. La primera se refiere a la reiterada necesidad, revisión o identificación de los procesos de transformación organizacional. En cada uno de ellos se observa que el propósito de cambio está presente en la evidente transición organizacional de cada una de esas instituciones; lo interesante es preguntarse ¿hacia dónde se transforman? La segunda de las dos cuestiones presentes es preguntarse acerca del desarrollo y la investigación alrededor del poder que se ejerce en la gestión o a través de la gestión y las situaciones de conflicto a partir de las cuales se realiza o transforma la organización de la institución educativa. En el caso de la revisión de los estudios o investigaciones en México DF o en Jalisco,



ninguna se refiere expresamente al manejo de conflictos o al poder, aunque de alguna manera refieren estos factores como una de las situaciones laborales más comunes.

Estos tres aspectos recurrentes en los trabajos, la transformación de la gestión, el poder y el conflicto, corresponden a los tres temas que se intentará desarrollar en la investigación. El primero es el más amplio y se refiere a la dirección de la transformación de la gestión.

Respecto al nuevo papel de dirección de la universidad en la administración universitaria, según González y Ayarza (1997): “La organización de la estructura del personal universitario está caracterizada por una estructura rígida y jerárquica en el sector de la administración. Aquí deberían ser utilizadas estructuras más flexibles y planas, y formas de organización autónoma” (p. 114).

Si bien es cierto, la estructura del personal que labora en las universidades está debidamente normada y en todos los casos es bien rígida y jerárquica, en algunas instituciones universitarias de provincias el control es casi nulo y requiere tomar medidas correctivas.

La dirección universitaria se desarrolla en una medida cada vez más grande hacia una unión de gestión con una marcada orientación al desarrollo estratégico, planeación, control, mercadeo y un sistema moderno de administración de la información.

La acción conjunta de los profesores con otros expertos científicos en las actividades usuales de la universidad se extiende al control de proyectos, presupuestos y recursos. La administración universitaria se ocupa del desarrollo sin complicaciones de las actividades de enseñanza e investigación y hoy en día aporta información al sistema para una efectiva toma de decisiones. El ejercicio administrativo con la reclamación de la burocracia jurídica de una oficina superior está muerto, aunque algunos personales administrativos aún no hayan logrado del todo cambiar su forma de pensar. Para realizar estos cambios es necesario adaptar las estructuras y entrenar a las personas responsables de acuerdo con los cambios.

Material y métodos

El método científico es el componente activo que tipifica a la ciencia, ya que la unidad fundamental de las ciencias radica no tanto en su contenido sino en la adopción de un método común de abordaje e investigación propiamente dichos. Según Pardinas (2004): “El método de trabajo científico es la sucesión de pasos que debemos dar para descubrir nuevos co-



nocimientos o en otras palabras, para comprobar hipótesis que explican o predicen conductas de fenómenos desconocidos hasta el momento” (p. 72). Sin duda alguna, todo lo que ha logrado la humanidad es gracias a la aplicación del método científico.

Por otro lado, esta investigación es aplicada. Al respecto, Ávila (2001) diferencia el tipo de investigación aplicada de la investigación descriptiva cuando menciona que “la investigación aplicada está interesada en la aplicación de los conocimientos a la solución de un problema práctico inmediato, busca conocer para hacer, para actuar, para construir, para modificar, le preocupa la aplicación inmediata sobre una realidad concreta” (p. 38).

La población del estudio estuvo conformada por 154 sujetos, entre directivos, docentes y personal administrativo de la UNDC. La muestra fue tomada probabilística y estratificadamente.

Tabla 1
Población y muestra de estudio

Población	Número	Porcentaje	Muestra	Porcentaje
Directivos	10	6,49	6	6,49
Docentes	105	68,18	63	68,18
Administrativos	39	25,32	23	25,32
Total	154	100	92	100

Elaborado por: Los autores

Luego de haber seleccionado el diseño de investigación apropiado (correlacional/transversal) y la muestra representativa (92 sujetos) de acuerdo al problema de estudio y objetivos, se procedió a recolectar los datos sobre las variables de estudio, dimensiones e indicadores involucrados en la investigación.

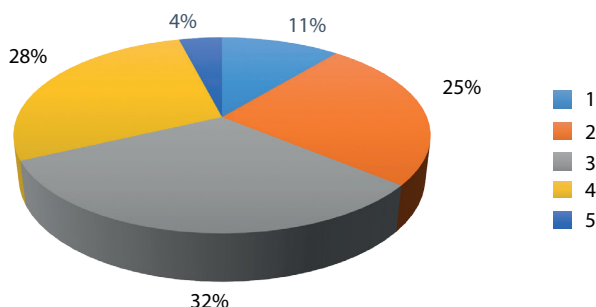
Se ha diseñado el instrumento de investigación, que fueron los dos cuestionarios tipo Likert, los mismos que pasaron por los criterios de Confiabilidad (Alfa de Cronbach = 0,974) y validación de constructo (Análisis de Factores Confirmatorio = 0,968). Se procedió a solicitar la autorización respectiva a la autoridad universitaria; además, se presentaron los consentimientos informados a la muestra especificada del estudio, que estuvo conformada por 6 directivos, 63 docentes y 23 administrativos.



Análisis y resultados

Se ha analizado la primera dimensión, para la cual se utilizó la tipología Likert, de acuerdo con la equivalencia: 1 = Muy en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = De acuerdo, 4 = Muy de acuerdo y 5 = En blanco, no sabe/no opina.

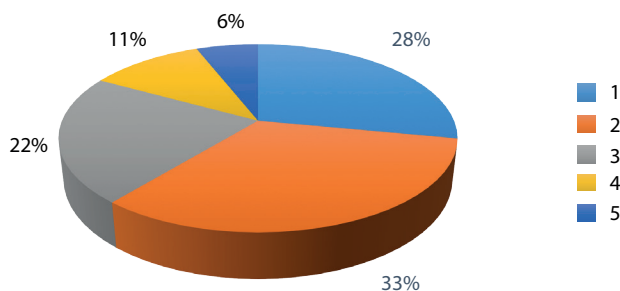
Figura 2
 Capacidad de reflexión crítica y autocrítica



Elaborado por: Los autores

Respecto a la primera dimensión, capacidad de reflexión crítica y autocrítica, el 32% respondió que está de acuerdo con dicha capacidad de los directivos, docentes y administrativos de la universidad. Luego, el 28% respondió muy de acuerdo. Asimismo, el 25% en desacuerdo, el 11% muy en desacuerdo y finalmente el 5% respondió en blanco. La gran mayoría de los sujetos (directivos, docentes y administrativos) encuestados respondieron estar de acuerdo con que el personal de la universidad tiene buena capacidad de reflexión crítica y autocrítica.

Figura 3
 Planificación de actuaciones

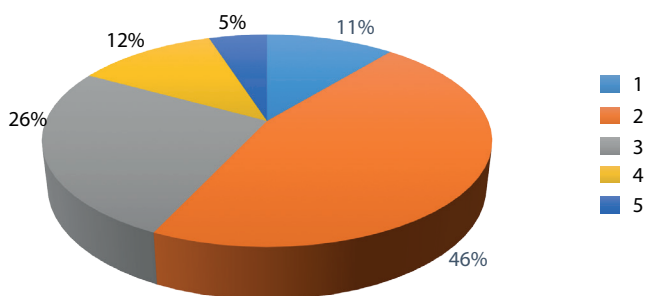


Elaborado por: Los autores



Respecto a la segunda dimensión de la variable, planificación de actuaciones, el 33% respondió en desacuerdo respecto a dicha categoría. Asimismo, el 28% muy en desacuerdo, el 22% de acuerdo, el 11% muy de acuerdo y el 6% respondió en blanco. La gran mayoría de los sujetos (directivos, docentes y administrativos) encuestados respondieron estar en desacuerdo con que el personal de la universidad tiene buena planificación de actuaciones, el cual preocupa a la comunidad universitaria. Ahora veamos la realización de planes.

Figura 4
Realización de los planes



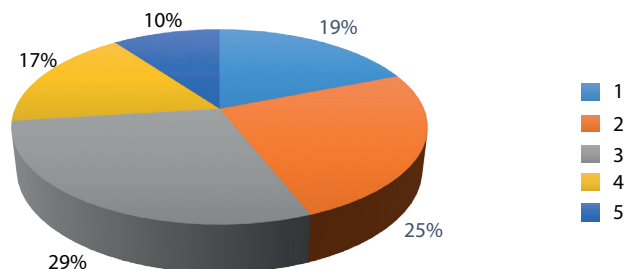
227



Elaborado por: Los autores

Respecto a la tercera dimensión de la variable, realización de planes, el 46% respondió que está en desacuerdo con dicha capacidad de los directivos, docentes y administrativos de la universidad. Luego, el 26% respondió de acuerdo. Asimismo, el 12% muy de acuerdo, el 11% muy en desacuerdo y finalmente el 5% respondió en blanco. La gran mayoría de los sujetos (directivos, docentes y administrativos) encuestados respondieron estar en desacuerdo con que se materialicen la realización de planes, lógicamente, sino se planifican no se van a realizar. Veamos ahora la evaluación de las acciones ejecutadas.

Figura 5
Evaluación de las acciones ejecutadas



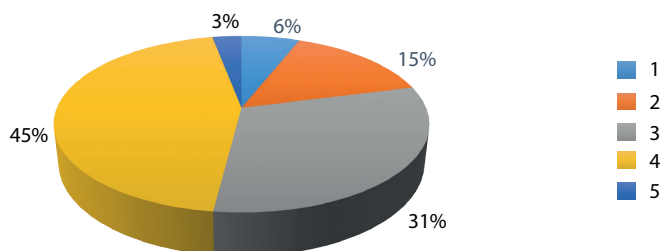
Elaborado por: Los autores

228



Respecto a la cuarta dimensión, el 29% respondió que está de acuerdo con dicha capacidad. Asimismo, el 25% respondió en desacuerdo. Además, el 19% muy en desacuerdo, el 17% muy de acuerdo y finalmente el 10% respondió en blanco. La gran mayoría de los sujetos encuestados, respondieron estar de acuerdo con la realización de la evaluación de las acciones que se ejecutaron en los periodos anteriores. Finalmente, se verá la tercera y última dimensión de la variable 1.

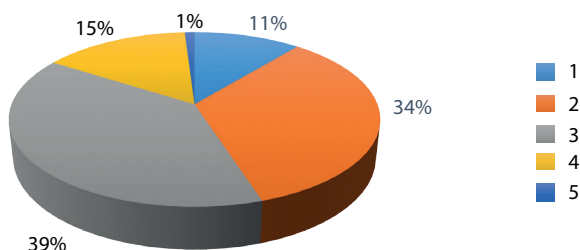
Figura 6
Consolidación de la innovación



Elaborado por: Los autores

Respecto a esta última dimensión de la variable 1, denominada consolidación de la innovación, el 45% respondió que está muy de acuerdo con dicha capacidad. Además, el 31% respondió de acuerdo. Luego, el 15% en desacuerdo, el 6% muy en desacuerdo y finalmente el 3% respondió en blanco. La gran mayoría de los sujetos (directivos, docentes y administrativos) encuestados respondieron estar muy de acuerdo con la consolidación de la innovación ejecutada. Respecto a la segunda variable tenemos:

Figura 7
Afirmación del carácter de la institución



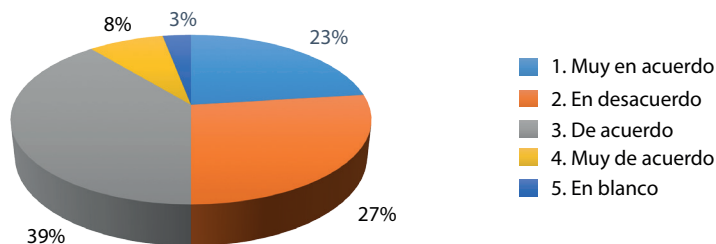
Elaborado por: Los autores

Respecto a la primera dimensión de la variable gestión institucional universitaria, denominada afirmación del carácter de la institución, el 39% respondió que está de acuerdo con dicha capacidad. Luego, el 34% respondió estar en desacuerdo. Asimismo, el 15% muy de acuerdo, el 11% muy en desacuerdo y para concluir solo el 1% respondió en blanco. La gran mayoría de los sujetos (directivos, docentes y administrativos) encuestados respondieron estar de acuerdo con la afirmación del carácter de la UNDC. Ahora veamos la segunda dimensión:

229



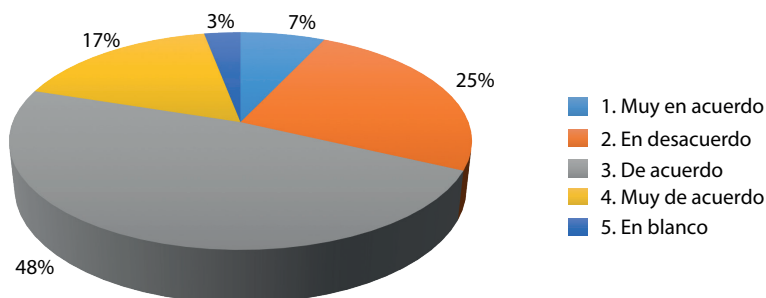
Figura 8
Infraestructura física y tecnológica



Elaborado por: Los autores

Respecto a la segunda dimensión, denominada infraestructura física y tecnológica, el 39% respondió que está de acuerdo con dicha capacidad. Luego, el 27% respondió estar en desacuerdo. Asimismo, el 23% muy en desacuerdo, el 8% muy de acuerdo y finalmente el 3% respondió en blanco. La gran mayoría de los sujetos (directivos, docentes y administrativos) encuestados respondieron estar de acuerdo con la infraestructura física y tecnológica de la UNDC. Finalmente, se verá la tercera dimensión:

Figura 9
 Organización y administración



Elaborado por: Los autores

230



Respecto a la tercera dimensión, organización y administración, el 48% respondió que está de acuerdo con dicha capacidad. Luego, el 25% respondió estar en desacuerdo. Asimismo, el 17% muy de acuerdo, el 7% muy en desacuerdo y finalmente el 3% respondió en blanco. La gran mayoría de los sujetos (directivos, docentes y administrativos) encuestados respondieron estar de acuerdo con la organización y administración de la universidad.

Contrastación de hipótesis

- *Hipótesis Nula Ho*: no existe una relación directa y significativa entre el potencial de innovación y la gestión institucional del personal directivo, docente y administrativo de la UNDC.
- *Hipótesis Alterna H1*: existe una relación directa y significativa entre el potencial de innovación y la gestión institucional del personal directivo, docente y administrativo de la UNDC.
- *Nivel de significancia o riesgo*: $\alpha = 0,05$.
- *El estadígrafo de prueba*: el estadígrafo de prueba más apropiado para este caso es la "rho" de Spearman.

Tabla 2
Cálculo del estadístico de prueba:
coeficiente de correlación hipótesis general

			Potencial de innovación	Gestión institucional
Spearman's rho	Potencial de innovación	Correlation Coefficient	1.000	.902(**)
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	92	92
	Gestión institucional	Correlation Coefficient	.902(**)	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	92	92
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Elaborado por: Los autores

231



Ahora bien, tomando como referencia a Hernández (*et al.*, 2014), se tiene la siguiente equivalencia:

Tabla 3
Decisión estadística puesto que $\rho = 0,902$ y $p\text{-valor} = 0,000 < 0,010$

Correlación negativa perfecta: -1
Correlación negativa muy fuerte: -0,90 a -0,99
Correlación negativa fuerte: -0,75 a -0,89
Correlación negativa media: -0,50 a -0,74
Correlación negativa débil: -0,25 a -0,49
Correlación negativa muy débil: -0,10 a -0,24
No existe correlación alguna: -0,09 a +0,09
Correlación positiva muy débil: +0,10 a +0,24
Correlación positiva débil: +0,25 a +0,49
Correlación positiva media: +0,50 a +0,74
Correlación positiva fuerte: +0,75 a +0,89

Elaborado por: Los autores

- **Conclusión estadística:** se concluye que existe una correlación directa y altamente significativa entre el potencial de innovación y la gestión institucional del personal directivo, docente y administrativo de la UNDC.

Discusión

Como se puede evidenciar en las tablas estadísticas, en la primera dimensión capacidad de reflexión crítica y autocrítica, el potencial de innovación de los directivos, docentes y administrativos de la universidad es favorable, el cual se verifica con los datos procesados. Asimismo, respecto a la variable gestión institucional, con los datos procesados y organizados se puede evidenciar que la universidad tiende en mejorar su gestión de manera gradual y ascendente, lógicamente que ello se relaciona de manera directa con el potencial de innovación de sus actores (personal directivo, docente y administrativo) con lo cual se valida la investigación.

El potencial de innovación que poseen los directivos, docentes y administrativos para una mejor gestión institucional de la UNDC es aceptable, de acuerdo con los resultados estadísticos a nivel promedio de las encuestas (29% de acuerdo y 24% muy de acuerdo), a partir de las percepciones y representaciones que tienen los directivos, docentes y personal administrativo sobre su tarea educativa.

Considerando los enfoques teóricos y los resultados empíricos de esta investigación, es posible pensar que en la universidad existen muchas posibilidades favorables para el inicio de los procesos innovadores. En este proceso, el soporte central es la formación permanente de los directivos, docentes y administrativos, entendida como la reflexión y percepción autocrítica de su práctica académica y/o administrativa, para lograr una comprensión profunda y resolución de los problemas en cuestión.

La universidad planifica sus actividades solo a nivel de directivos y las coordinaciones o comisiones que implican los procesos innovadores, con el propósito de posibilitar y estimular la eficacia en la realización de los diferentes trabajos, pero tienen una debilidad, pues no se formulan los planes de desarrollo a corto y mediano plazo con la participación plena de toda la comunidad universitaria.

La capacidad que los directivos, docentes y administrativos de la UNDC tienen para ejecutar en forma participativa las actividades previstas en los planes de desarrollo, que implican la puesta en marcha de las dinámicas de cambio y mejora, son realmente limitados, por cuanto la mayoría simple de los directivos, docentes y administrativos no están conformes (42% en desacuerdo y 11% muy en desacuerdo).

La capacidad que los directivos, docentes y administrativos de la universidad tienen para poner en marcha las estrategias destinadas a evaluar mediante un control y monitoreo de objetivos y metas, enriquecer y afianzar en la organización universitaria las propuestas de mejora, es



relativamente satisfactorio en vista que casi la mitad de los encuestados están de acuerdo (29% de acuerdo y 17% muy de acuerdo).

La UNDC, respecto a su infraestructura física y tecnológica, cuenta con proyectos a corto y mediano plazo debidamente planificados, los cuales evidencian el potencial de innovación de su personal directivo, docente y administrativo.

La capacidad que los directivos, docentes y administrativos de la universidad tienen para consolidar la innovación mediante la integración de los planes innovadores en la cultura institucional y la proyección externa es regular, debido a que la gran mayoría de encuestados a nivel promedio demuestran conformidad con la consolidación de la innovación (31% de acuerdo y 45% muy de acuerdo). Esto indica que el personal directivo, docente y administrativo es capaz de lograr la integración de innovación en su cultura y de proyectarse externamente, a pesar de las limitaciones para difundir las experiencias.

Frente al desafío al que se da en la educación superior universitaria, se requiere principalmente una innovación a nivel estructural. Se debe emprender innovaciones o cambios que puedan dotar al sistema universitario de la máxima eficiencia social, sin limitaciones ni discriminaciones de tipo alguno, propendiendo a la calidad educativa a través de una gestión estratégica y transparente.

La universidad apunta hacia la innovación, en la medida que la estrecha relación profesor-estudiante integra a la empresa y a la sociedad en su conjunto en su consecución.

La educación universitaria en los países iberoamericanos ha traído consigo la creación de sistemas de evaluación y acreditación que incorporaron nuevos enfoques autónomos orientados a la evaluación y acreditación que garantizan en calidad a las facultades, escuelas profesionales e institutos de investigación. En ese sentido, la investigación da los primeros cimientos para la posterior acreditación de las carreras profesionales de las ciencias empresariales, ingeniería y ciencias agronómicas en la provincia de Cañete.

Conclusiones

- Con un nivel de significancia del 5%, se ha determinado que existe una correlación directa y altamente significativa entre el potencial de innovación y la gestión institucional del personal directivo, docente y administrativo de la UNDC.



- Existe una correlación directa y altamente significativa entre la capacidad de reflexión crítica y autocrítica del personal directivo, docente y administrativo, con la afirmación del carácter de la institución en la UNDC.
- De igual manera existe una correlación directa y altamente significativa entre la capacidad de planificación, la realización participativa de las actividades y proyectos, y la puesta en marcha de las estrategias del personal directivo, docente y administrativo, con la Infraestructura física y tecnológica en la UNDC.
- Y existe una correlación directa, altamente significativa entre la capacidad de consolidación de la innovación del personal directivo, docente y administrativo, con la respectiva organización y tipo de administración en la UNDC.

234



Bibliografía

AGUERRONDO, Inés

- 1992 La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas. *Perspectivas Revista Trimestral de Educación*, 22(3). UNESCO.

AGUILAR, Floralba

- 2011 Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 11, 123-174.

ÁVILA, Roberto

- 2001 *Metodología de la investigación*. Lima: Estudio RA.

BELLO, María, PINTO, Luis & TORRES, Carlos

- 1994 *Situación educativa urbana en Foro Educativo, Protagonistas de la Educación Rural y Urbana en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

BLANCO, Rosaura & MESSINA, Gloria

- 2000 *El estado del arte sobre las innovaciones en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

CARBONELL, Juan

- 2002 *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Paraninfo.

CHUQUILIN, Jorge

- 2005 *Caracterización del modo en que directivos y docentes de centros educativos públicos de la provincia de Lima, república del Perú innovan en el ámbito de la gestión de sus centros educativos*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

DE LA TORRE, Saturnino

- 1994 *Innovación curricular, procesos estrategia y evaluación*. Madrid: Dykinson.

ESPINOZA, Nancy

- 2000 *Gerencia universitaria: universidad peruana y tercer milenio*. Lima: San Marcos.

GARAY, Víctor

- 1996 Modelos de innovación educativa: investigando nuestras escuelas. *Boletín de Investigaciones en Educación*, 11. PUCP de Chile.

- GONZÁLEZ, Luis & AYARZA, Hugo
1997 *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región latinoamericana y del Caribe* (Tomo I). Madrid: Paraninfo.
- HERNÁNDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos & BAPTISTA, Pilar
2014 *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill.
- HOUSE, Elmer
1998 Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnología, política y cultural. *Revista de Educación*, (186), 16-26. Madrid.
- JOHNSON, Lois & EVANS, Patrick
1997 Gestión e innovación. *Nuevas Políticas de Desarrollo*, 23(45), 112-125.
- LEITHWOOD, Katherin
1990 Cambio planificado como solución de problemas. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, (5), 65-78. Ley Universitaria N° 30220. Lima, Perú.
- PABLO, Germán
2007 *Noción y estructura del dato*. Lima: Monografía.
- PARDINAS, Joel
2004 *Introducción a la investigación educacional*. México DF: Panorama.
- POZZI, Eliana & ZORRILLA, Luis
1994 Educación rural: estado de cuestión y perfiles de una propuesta de atención a un nuevo proyecto educativo nacional: protagonistas de la educación rural y urbana en el Perú. *Diálogos Educativos*. Lima: Foro Educativo.
- RÍOS, Danilo
2000 Profesores innovadores e innovaciones desarrolladas en escuelas básicas de Santiago. *Boletín de Investigaciones en Educación*, 15. PUC de Chile.
- SÁNCHEZ, Hugo
2001 *Diseños y métodos de investigación científica*. Lima: Mantaro.
- UNESCO
2003 *Resultados de la Conferencia General sobre la Educación*. EUA: Fondo Editorial.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAÑETE
2016 *Estatuto de la Universidad Nacional de Cañete*. Cañete: UNDC.



Fecha de recepción de documento: 15 de julio de 2019
Fecha de revisión de documento: 20 de septiembre de 2019
Fecha de aprobación de documento: 15 de noviembre de 2019
Fecha de publicación de documento: 15 de enero de 2020

EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA HUMANISTA

Transformational leadership from the perspective of humanist pedagogy

OSCAR ALFREDO ROJAS CARRASCO*

Universidad Miguel de Cervantes, Santiago de Chile, Chile
oscar.rojas@umcervantescontinua.cl
Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6739-5559>

AMELY DOLIBETH VIVAS ESCALANTE**

Universidad Miguel de Cervantes, Santiago de Chile, Chile
amelydolly@hotmail.com
Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5791-8619>

KATIHUSKA TAHIRI MOTA SUÁREZ***

Universidad Miguel de Cervantes, Santiago de Chile, Chile
motakt@gmail.com
Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4108-957X>

JENNIFER ZURINA QUIÑONEZ FUENTES****

Universidad Miguel de Cervantes, Santiago de Chile, Chile
jennifer.zurina@hotmail.com
Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3724-0182>

Forma sugerida de citar: Rojas, Oscar, Vivas, Amely, Mota, Katiuska & Quiñónez, Jennifer (2020). El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 28(1), pp. 237-262.

* Académico Investigador para la Dirección de Postgrado e Investigación de la Universidad Miguel de Cervantes (UMC) Santiago de Chile; Post-Doctor in Finance, Doctor of Science in Economics and Finance; Doctorando en Educación; Máster Business Administration (MBA); Magíster en Educación.

** Docente Académico-Investigador de la Universidad Miguel de Cervantes Santiago de Chile. Post-Doctorado en Estudios Libres; Doctora en Ciencias de la Educación; Magister en Planificación Educativa; Especialista en Evaluación Educacional; Licenciada en Educación Mención Matemáticas.

*** Docente Académico-Investigador de la Universidad Miguel de Cervantes, Santiago de Chile. Doctorado en Ciencias de la Educación; Magister en Gerencia de Empresas, mención: Operaciones; Ingeniero de Petróleo.

**** Docente Académico de la Universidad Miguel de Cervantes, Santiago de Chile. Magister en Ciencias de la Educación Superior mención Docencia Universitaria; Licenciada en Educación Integral; Abogada.

Resumen

La investigación tiene como propósito, generar una construcción teórica del liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista. La metodología se fundamenta en el paradigma cualitativo y se utilizó el método fenomenológico-hermenéutico. La selección de los cinco (5) informantes clave se realiza bajo el criterio de ser docente de educación superior, con una larga trayectoria en el ejercicio pedagógico y que estuvieran en concordancia con la pedagogía humanista. Para recabar la información se usó la entrevista a profundidad, de donde emergieron cinco categorías: docente universitario líder, pedagogía humanista, liderazgo, estudiante, educación superior y a su vez, cincuenta y nueve (59) subcategorías extraídas del discurso de los versionistas. Posteriormente, se realizó la interpretación de estas vivencias, saberes, anécdotas educativas con el soporte teórico del liderazgo transformacional y la pedagogía humanista. Desde la perspectiva axiológica, ontológica y teleológica, el factor común que radica en la excelencia de los docentes líderes humanistas es su apasionamiento al éxito de todos sus estudiantes. Finalmente, la aproximación teórica del liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista, brinda una alternativa a la educación superior en la búsqueda de nuevas maneras de formar a un ciudadano integral, ético, consciente y comprometido con su realidad social, enfatizando que el liderazgo transformacional promueve activamente el progreso para alcanzar propósitos de cambios conduciendo al bienestar personal, organizacional.

238



Palabras clave

Docencia universitaria, liderazgo transformacional, educación humanizadora, Pedagogía humanista.

Abstract

The purpose of the research was to generate a theoretical construction of transformational leadership from the perspective of humanist pedagogy. The methodology was based on the qualitative paradigm and the phenomenological-hermeneutical method was used. The selection of the five (5) key informants will be carried out under the criteria of being a teacher of higher education, with a long career in the pedagogical exercise and that were in accordance with humanist pedagogy. In order to gather the information, the in-depth interview was used, from which five categories emerged: leading university teacher, humanist pedagogy, leadership, student, higher education and in turn, fifty-nine (59) subcategories extracted from the versionists' discourse. Subsequently, the interpretation of these experiences, knowledge, educational anecdotes was carried out with the theoretical support of transformational leadership and humanistic pedagogy. From the axiological, ontological and teleological perspective, the common factor that lies in the excellence of the leading humanist teachers is their passion for the success of all their students. Finally, the theoretical approach of transformational leadership from the perspective of humanist pedagogy, provides an alternative to higher education in the search for new ways to train an integral, ethical, conscious and committed citizen with their social reality, emphasizing that leadership Transformational actively promotes progress to achieve change purposes leading to personal, organizational well-being.

Keywords

University teaching, transformational leadership, humanizing education, and humanistic pedagogy.

Introducción

En los últimos años, se ha definido el liderazgo como una relación de influencia en la que tanto líderes como colaboradores juegan un papel relevante. Este enfoque se centra en la relación que el líder es capaz de crear con sus seguidores varios modelos modernos que pueden encuadrarse dentro del paradigma relacional, entre ellos, el más conocido es el modelo del liderazgo transformador.

La investigación tiene como propósito generar una aproximación teórica del liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista, donde se convierte el liderazgo en una continua evolución donde el líder induce al desarrollo constante de quienes participan activamente para alcanzar metas y objetivos de cambios que conlleven a mejorar a la organización y por ende al personal que allí labora. Sin embargo, muchos líderes actúan movidos por intereses personales, ególatras, sin considerar el bienestar social y el desarrollo de sus seguidores. A su vez, es un proceso que permite a los líderes modificar estructuras y donde los seguidores pueden desarrollar la visión y misión presentada por el líder desde los diferentes enfoques, estilos y tipos de liderazgo, pasando por el carismático, situacional y dentro de una moral cada vez más alta para transformar la organización.

Conceptualmente, los líderes transformacionales de acuerdo a Munch (2011) son: “carismáticos, emprendedores proporcionando una visión y sentido de misión, originando orgullo, obteniendo respeto, confianza” (p. 43), por lo cual, son inspiradores porque **inducen a realizar** cambios en las percepciones de sus liderados con el fin de influir positivamente en estos para la lograr los objetivos dentro de una organización. Es preciso destacar que esta investigación también transitó en el contexto universitario de la pedagogía humanista. Tal como lo señala, Frabboni (2011):

La pedagogía forma parte junto con la psicología, biología, sociología, antropología y didáctica de las ciencias de la educación, entre la que ocupa, por su bagaje histórico y científico el puesto más relevante. El objetivo de la pedagogía es reflexionar la teoría y la práctica educativa para impulsar acciones concretas de transformación y lograr un modelo congruente que responda, tanto en la teoría como en la práctica, a las intencionalidades y el contexto universitario (p. 89).

El pedagogo, es un estudioso del problema educativo que reflexiona y revisa continuamente su proceso de enseñanza y aprendizaje adaptado a las realidades de esta era del conocimiento. Por tal motivo, a nivel universitario es necesario inducir el proceso educativo centrado en el estudiantado.



te, exigiendo las reformas y políticas que conduzcan a acrecentar procesos educativos a partir de los contenidos, métodos, prácticas y medios de realizar la praxis educativa, sustentándose en nuevas perspectivas donde de manera bidireccional interactúe los autores y autores del hecho educativo.

En Latinoamérica se han producido desde los años 80 una serie de reformas educativas. De acuerdo a Martinic (2010) “la primera de ellas y que predominó en los años 80 son reformas institucionales orientadas a reorganizar la gestión, financiamiento y acceso al sistema” (p. 90). Para el 90, estos cambios se reafirman en el hecho educativo a través de procesos y resultados cónsonos con la realidad, para el 2000 el Estado y las comunidades establecen nuevas formas de relacionarse debido a los cambios en cuanto al pensamiento, organización y procedimientos que se aplican en el quehacer educativo.

240



Lo antes expresado, cobra especial importancia si se trata de la labor de los docentes a nivel universitario. Conocer su trabajo y generar evidencia que permita correlacionar su desempeño con el rendimiento escolar de los estudiantes constituye un valioso aporte para que el sistema escolar pueda avanzar en términos de calidad de los aprendizajes. En la búsqueda de este sentido, Sánchez y Jara (2018) consideran que: “el profesor se encuentra continuamente ocupado en aprender más sobre sí mismo y su manera de trabajar, desarrollando una determinada comprensión de la docencia” (p. 251).

De allí, que la comprensión se enmarca entre el divorcio generado al articular el conocimiento científico y tecnológico, a su vez se busca que el desempeño docente se contextualice, lográndose la discusión y por ende, permitiendo concatenar con la práctica diaria, de esta manera el capital humano es lo dinámico y cambiante dentro de una organización, porque se perfila hacia el crecimiento y desarrollo. Visto de esta manera, el ser humano como elemento esencial dentro de las instancias organizativas, especialmente, en el entorno educativo debe estar centrado en la búsqueda de la calidad educativa.

De acuerdo a lo planteado por la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (1998) plasma en su artículo 10: “un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una energética política de formación del personal”. Se deben concretar lineamientos precisos en referencia a los profesores del nivel universitario, a fin de construir espacios en el aula de discusión, acrecentando procesos dejando de ser, únicamente receptores del conocimiento científico que puedan generarse en el salón de clases.

Bennis y Namus (2014) sostienen que:

...la formación docente es caracterizada por ser una actividad donde la comunicación suele sufrir severas interferencias debido al poco desarrollo comunicativo que evidencian los docentes, manifestado en la baja producción oral y escrita, de igual forma recurrentemente se observa el escaso desarrollo de los procesos cognitivos, bajos niveles de reflexión y deficiencia para consolidar un pensamiento creativo, y poca atención de las instituciones de formación docente para privilegiar la didáctica (p. 154).

En otras palabras, no hay una formación docente constante, donde el proceso educativo pierda el horizonte y se convierta en un acto rutinario, el conocimiento no se produce, la investigación no es elemental para la formación del futuro profesional, estas falencias presentadas por el docente, aunado a esto el liderazgo, debido a que sólo se limita a impartir conocimientos y no como un guía a través del cual se modelan actitudes y conductas.

De esta manera, como plantea Robbins (2014) el docente universitario debe ser un líder con “capacidad de influir en un grupo para que logren las metas” (p. 347). Lo que indica, que el profesor es un elemento decisivo dentro del quehacer educativo porque insta a los estudiantes a que aprendan y piensen en función de resolver problemas de la vida cotidiana.

Por otra parte, el artículo se sustenta en el paradigma cualitativo, el método fenomenológico-hermenéutico. La selección de los (5) informantes clave son docentes de educación superior. Se recabó la información a través de la entrevista a profundidad, emergiendo categorías: docente universitario líder, pedagogía humanista, liderazgo, estudiante, educación superior y cincuenta y nueve (59) subcategorías. Finalmente, el documento se estructuró en cuatro momentos: la introducción, un apartado teórico, la metodología y los hallazgos.

Visión epistemológica del liderazgo transformacional y la pedagogía humanista

La importancia del liderazgo en la dirección de los asuntos humanos es aceptada universalmente. No hay posibilidad que una organización o sociedad sobreviva mucho tiempo sin líderes. El líder es quien incide sobre otras personas, un líder es un individuo que orienta a los otros hacia un objetivo en común a fin de que todos se sientan involucrados en todo el proceso. Un líder, es quien sale adelante para cumplir metas de un proyecto determina-



do. Por su parte, el liderazgo, es toda capacidad que tiene una persona para influir sobre un colectivo de personas a fin de obtener comunes.

Hablar del liderazgo ha sido una fuente de interés de varios autores, razón por la cual han planteado una serie de conceptos, autoridades de la talla de Bennis y Nanus (2014) quienes consideran que el liderazgo “es uno de los fenómenos más observados en la Tierra y uno de los menos comprendidos” (p. 4). En la medida que ha pasado el tiempo, la concepción heroica del liderazgo ha quedado entredicho, por el dinamismo social en el que el ser humano se desenvuelve debido a los desafíos imperantes o en las organizaciones como en las sociedades.

El liderazgo es una relación donde los líderes y quienes los siguen, instan a realizar transformaciones que incidirán en cambios reales que se reflejan en los propósitos a seguir. Según Daft (2011), el liderazgo:

...implica influencia, ocurre entre personas, éstas tienen la intención de realizar cambios importantes y éstos reflejan los propósitos que comparten los líderes y sus seguidores. Influencia significa que la relación entre las personas no es pasiva. Sin embargo, esta definición también entraña el concepto de que la influencia puede seguir muchos caminos que no es coercitiva (p. 89).

Además, es una actividad de persona a persona y no es como el papeleo administrativo ni la planeación de actividades. El liderazgo ocurre entre personas; es decir, no es algo que una parte le haga a otra. Dado que el liderazgo atañe a las personas, necesariamente debe haber seguidores. Sostiene Daft (2011) que: “los buenos líderes saben seguir y, así, son ejemplo para otros” (p. 67). La cuestión de la intención o la voluntad significa que las personas, tanto el líder como sus seguidores participan activamente en la persecución del cambio que llevará a un futuro deseado. Cada una de las personas asume su responsabilidad personal para llegar a ese futuro deseado. Las personas asumen su responsabilidad personal para llegar al logro de los objetivos planteados. Cabe destacar, que el liderazgo, es una realidad donde el líder y sus seguidores, comparten responsabilidades a fin de lograr los objetivos planteados.

Liderazgo transformacional

El libro *Leadership* (manual de Liderazgo) de James McGregor Burns inició el planteamiento del liderazgo transformacional o transformador, donde explicaba, que el líder se ocupaba de detalles pequeños hasta lograr formar valores y sentidos. De esta manera, el líder transaccional es



un gran explorador, su finalidad es trascender a nuevos planteamientos que insten a lograr las metas planteadas.

Por su parte, Burns (2013) explica:

El liderazgo se ejerce cuando los seres humanos que tienen ciertos motivos y propósitos se movilizan en competencias o en luchas con otros, recursos institucionales, políticos, psicológicos y otros, para despertar, comprometer y satisfacer las motivaciones de los seguidores (p. 213).

Además, afirma que el liderazgo se distingue del poder, donde las necesidades y objetivos están imbricados entre sí, este politólogo sostiene que el liderazgo transformacional ocurre cuando las personas se relacionan hasta el punto que se comprometen a ser motivados exaltando la moralidad de cada uno de los que intervienen.

Por otra parte, los tipos de liderazgo permiten establecer diferentes características como: exaltador, levantador, exhortador, entre otros. Sin embargo, este liderazgo tiene tendencia moralista cuando quienes participan tienen aspiraciones éticas de quien dirige y es dirigido, lo cual repercute sobre ellos mismos.

De esta manera, Lussier y Achua (2011), expresan que: “el liderazgo transformacional sirve para cambiar el estado de las cosas al articular con los seguidores los problemas en el sistema actual y una visión atractiva de lo que podía ser la organización” (p. 165). Bass y Abolio (2012), propusieron que el liderazgo transformacional se compone de cuatro dimensiones del comportamiento y se refirieron a ellas como las cuatro I (por sus siglas en inglés): influencia idealizada, motivación inspiradora, consideración individual y estimulación intelectual. Las cuatro I han sido utilizadas en otras disciplinas y culturas para explicar la relación transformacional entre líder y seguidor.

Los líderes transformacionales, según Lussier y Achua (2011), entienden que: “...a fin de hacer que los seguidores contribuyan por completo al proceso de transformación, tiene que fortalecer la toma de decisiones y ofrecer respaldo para hacer las cosas” (p. 132), de esta manera, se alienta la creatividad, desafiar a los seguidores a pensar y repensar cómo se realizan las actividades, fomentando la motivación, reforzamiento y comportamiento de los involucrados.

Así mismo, los líderes transformacionales tienen una perspectiva a seguir, consustanciada con el respeto y la comunicación horizontal promoviendo la inteligencia, la racionalidad que conduce a dar respuesta a las situaciones imperantes de manera individual. Bass y Abolio (2012) definen el término transformacional como: “el liderazgo que conlleva a



la modificación de la organización, empresa o universidad” (p. 12). Sin embargo, Kouses y Posner (2014) plantean que los líderes transformacionales instan a otros a mejorar en los diversos campos, estimulando formas de pensar, induciendo a las metas propuestas.

Pedagogía Humanista

La pedagogía como ciencia y arte se ha convertido en una realidad compleja, al respecto, Luzuriaga (2015) afirma que:

La pedagogía es un arte, una técnica, una ciencia y hasta una filosofía. Por otra parte, unas veces se le ha dado un carácter descriptivo, limitándolo al estudio del fenómeno de la educación, de la realidad educativa, y otras se le han asignado valor normativo, debiendo determinar, no lo que la educación es, sino lo que debe ser (p. 132).

244



Cada una de estas consideraciones, permea y abre el abanico de nuevas perspectivas y miradas al quehacer educativo desde diversas aristas. Por ende, la pedagogía según Whitehead (1965) citado por Touriñán (2019) sostiene:

... una visión naturalista en la que, de la libertad incipiente del educando, surgiría de modo voluntario una disciplina autoperfectiva que abocase a la libertad moral, la relación libertad-educación exige realísticamente demandas rítmicas de libertad y disciplina, exige un ritmo peculiar que obliga al educador a dosificar su influjo sobre la incipiente libertad del educando, según sea el grado de desarrollo de las disposiciones de este (p. 251).

Tomando en consideración lo antes planteado, se extiende en un movimiento que recoge historias y cosmogonías interrumpidas y rechazadas, mientras aventuras horizontes amables para la vida humana. Al situar la mirada en la opresión pone nombre a las marcas de la colonialidad y desnuda un modo específico, preciso y próximo de poder en la historia. Según Ramallo (2019), la pedagogía critica:

Tal como la significamos en este acto enunciativo, comparte la vocación por el agenciamiento epistémico-político desde la exposición de las condiciones de opresión y la complicidad de las instituciones sociales en la perpetuación de la colonialidad y la normalización (p. 222).

Lo que sucede es que aun siendo la educación una realidad única, inconfundible y permanente de la vida humana, está condicionada por

factores diversos: situación histórica, concepciones filosóficas, visión de la vida y el mundo, progreso científico, actividades sociales, políticas y de aquí surgen las diversas interpretaciones que dan a la pedagogía.

Siguiendo el planteamiento de Luzurriaga (2015) “la pedagogía es un arte, una técnica, una teoría y una filosofía, en síntesis, esencialmente la pedagogía es la ciencia de la educación” (p. 67). La pedagogía estudia la educación en sus diversas vertientes sociales e individuales, por ello, propone normas o fines determinados, de esta manera, se perfila en determinar ¿Cómo debe ser la Educación? Así, la educación es una ciencia normativa en la que se aplica normas y leyes. En conclusión la pedagogía, es una ciencia histórica.

Referentes metodológicos

245



La investigación ha transitado un camino largo en la búsqueda de la esencia humana, se desarrolló bajo el paradigma cualitativo que tiene como meta la descripción del fenómeno y donde se pueda abarcar una parte de la realidad. En el ámbito educativo, la enseñanza se concibe en la actualidad como una actividad investigadora y esta a su vez como un proceso reflexivo realizado por el docente con la finalidad de mejorar la práctica educativa. La Torre (2013) expresa que la enseñanza deja de ser un fenómeno natural para convertirse en un fenómeno social y cultural, así como en una práctica social compleja e interpretada por el profesorado.

En lo que respecta al método de investigación, este trabajo se enmarcó en el método fenomenológico del paradigma cualitativo. La fenomenología surge en la filosofía contemporánea bajo una influencia del pensamiento existencialista. Expresa Barragán (2014), la fenomenología como “método pretende llegar a una visión intelectual del objeto por medio de la intuición. La intuición siempre hace preferencia a lo inmediatamente dado, a las cosas” (p. 90). La fenomenología parte del hecho total del conocimiento humano, su interés es hacer una descripción de los fenómenos o hechos del conocimiento tal como se puede ver en la experiencia inmediata.

El método fenomenológico estudia las vivencias que muchas veces dificulta su observación y comunicación, donde el proceso metodológico implica determinar los casos similares descubriéndolos y elaborando una organización representativa de esas experiencias como sostiene Martínez (1989).

Siguiendo esta línea del paradigma cualitativo y con un método fenomenológico la investigación se realizó en el enfoque interpretativo-hermenéutico. La hermenéutica se desenvuelve en el postmodernismo, entendido éste como una corriente filosófica con una versión cultural escéptica, se presenta como una reacción a los postulados de la epistemología moderna, dando interpretación de los simbolismos culturales que presentan la realidad social.

En el enfoque fenomenológico-interpretativo se integran dos aspectos: la interpretación y el estudio de los fenómenos (fenomenología), tal como son experimentados y vividos por el hombre y se estudia tal como se presenta a la intuición independientemente de que le corresponda o no una realidad. En lo que atañe al proceso educativo, Alfaro (2015) explica que el enfoque interpretativo ha originado una serie de orientaciones metodológicas unidas por planteamiento epistemológico común sobre la educación cuyo objetivo está en comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de los participantes, de tal manera que se llegue a la identificación de los factores que sustentan la enseñanza y la actividad comunicativa para influir sobre ella. Desde el punto de vista metodológico, se desarrolla en la observación de los participantes, la entrevista a profundidad y triangulación, como también, el estudio de casos y el análisis de contenido.

Este estudio se clasificó dentro de la investigación de campo, se extrajeron los datos directamente del objeto de estudio, para posteriormente develar, interpretar y descubrir su realidad. En la investigación de campo el objeto natural es el ser humano y sus acciones, por ende, estudiar los fenómenos en su propio contexto, pues es donde se produce la realidad. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) la investigación de campo se sustenta en la modalidad de investigación de campo que se define como: “el análisis sistemático de problemas en la realidad” (p. 37), a fin de describir, interpretar, entender porqué se produce el fenómeno, determinando las causas y consecuencias. En razón de lo expresado, el presente estudio recopiló los datos de forma directa de la realidad, la cual estuvo representada por los docentes.

En este proceso de interacción subjetiva donde el investigador no asume la postura de un investigador externo que se limita a ver las manifestaciones de tales actos, sino que interpreta lo que los sujetos de la investigación quieren decir con sus acciones. Mediante este proceso de comprensión intersubjetiva, los actores sociales seleccionados de esta investigación corresponden a cinco docentes de la carrera de Educación de



Master en Gestión de la Calidad del Programa de Educación a Distancia de la Universidad Miguel de Cervantes.

A su vez, el proceso de categorización, análisis e interpretación que emergieron del propio contexto, llevando la formulación, reconstrucción teórica que según el autor, representa un arduo trabajo de teorización, consistente en descubrir, confrontar, diferenciar, añadir, ordenar, establecer nexos, develar categorías y relacionarlas entre sí. Como señalan Taylor y Bogdan (1994), la mayor parte de los estudios cualitativos se orientan hacia el desarrollo de una teoría sociológica cuyo propósito consiste en comprender o explicar rasgos de la vida social que va más allá de las personas y escenarios estudiados en particular, puesto que los investigadores señalan activamente aquellos elementos, actores y condiciones.

Interpretación de saberes

247



Se interpreta la realidad en el escenario de la investigación y resulta conveniente reconocer lo inédito de estas entrevistas desde la cotidianidad de la sabiduría docente, manifestando vivencias, recuerdos, anécdotas y experiencias transmitidas por estos informantes claves. Es necesario destacar la disposición de los informantes y mostrar su rol de líder y pedagogo humanitario ejercido por varias décadas en este mundo universitario.

En cuanto a la entrevista a profundidad se elaboró un guión y se aplicó de manera cotidiana, para evitar cualquier sesgo de los informantes claves, una vez obtenida la información se procedió a ponderar y categorizar de acuerdo a los objetivos de la investigación. Se develaron las categorías de interpretación como estructura de significación; entre ellas: Docente universitario líder, Pedagogía Humanista, Liderazgo, Estudiante, Educación Superior. En cuanto a la interpretación del investigador, con respecto a las categorías se asumió una postura filosófica que desentramó la configuración imaginaria de la experiencia vivida por los actores sociales vinculado a la academia en el saber docente.

La primera categoría: docente universitario líder de donde se desprende las subcategorías. El docente líder, es quien asume ser responsable, integra, orienta y representa las necesidades e intereses de quienes conforman el grupo para obtener las metas establecidas. Existen muchos docentes que cuentan con todas las habilidades y capacidades para ser autoridades en la universidad, jefe de departamento y de cátedra.

Investigador: el docente amerita ser un investigador para manejar contenidos actualizados y mejorar así el desempeño en el área académica.

Uno de los obstáculos que ha surgido en la enseñanza es que los docentes se anclan en contenidos desactualizados y de forma tradicional. Como afirma Tapia (2010), en todas las profesiones con cierta carga intelectual se investiga. En la enseñanza, este hábito no está todavía suficientemente enraizado. El profesor ha de ocuparse de la creación y aplicación de innovaciones destinadas a renovar los procesos y los resultados.

Formación de talentos: una cualidad del docente líder es la formación de talentos que egresa del campus universitario. Contribuye sustancialmente con el desarrollo del país, y fortalece la misión de la universidad al formar profesionales probos en su área de estudio, así como también incorpora el componente de la formación integral.

Humildad y sencillez: para un docente líder una de las mayores virtudes es la humildad, después que esta carrera académica tiene que pasar por estudios de IV y V nivel, mientras más entienda la vocación de servir y de entregarse por el estudiante mayor prosperidad espiritual se llevará como ser humano. Hoy el docente es un complemento de competitividad, de dominio teórico, olvidando que cuando un docente se convierte en una persona sencilla muchos estudiantes terminan admirando esta cualidad.

Vocación docente: un docente sin vocación es similar al pensamiento del libertador Simón Bolívar quien sostenía que: “Un ser sin estudio es un ser incompleto”, es el camino deontológico y axiológico en la enseñanza, es un llamado a servir en el aula con entrega, logrando la transformación personal del estudiante. Según lo expresado por Pérez, (2005) enseñar es una actividad continua de estímulo o impulso de actitudes, orientaciones e ideas que permitan a los estudiantes progresar como seres humanos, crecer, en su actitud y gama de capacidades.

Maestro: esta palabra posee una representación discursiva de respeto, tal denominación en la actividad de la enseñanza se representa con un título donde el estudiante admira la figura, y la distingue similar a la de un padre. Tiba (2010) sostiene que ser profesor es una función consagrada en el salón de clases: consiste en ser la fuente de información y el responsable del establecimiento del orden en el grupo. El maestro ejerce esa función sin valerse de su posición ni de su poder, tiene autoridad reconocida de sus aprendices. Los profesores tienen alumnos que están ahí a la fuerza; los maestros, en cambio, tienen discípulos, que los siguen porque quieren ser sus aprendices.

Se necesitan maestros, refiere Pérez (2005), existen muchos profesionales en el área de la educación, pero pocos inducen al proceso de formación ético, exaltando estilos de vida y formas de comprender la



vida humana, permeando hacia la ruptura de situaciones persistentes que conllevar a hacer la vida un ciclo rutinario.

Empatía: es la capacidad de conectarse docente y estudiante en una misma dirección favoreciendo el proceso educativo. Es decir, se identifican las necesidades y sentimientos del conglomerado estudiantil y dando respuestas asertivas. Pérez (2005) explica la empatía que implica inteligencia emocional, donde se tome la posición de otros, el sentir y pensar de los demás.

Dominio cognoscitivo: es una característica del docente líder que representa el dominio de los contenidos impartidos y fortalecer el proceso de aprendizaje del estudiante. Con relación a esto Zabalza (2012) expone lo siguiente: “la formación no es un proceso puntual que se desarrolla durante los años de la carrera, sino un itinerario progresivo que va pasando por diversas fases y se prolonga, como su nombre lo indica, a lo largo de toda la vida” (p.13).

Carisma: el término proviene de la palabra griega carisma que significa regalo de inspiración divina. El sociólogo Max Weber citado por Lussier y Achua (2011) planteó la palabra carisma sustentado no en la autoridad, sino más bien de percepciones de los seguidores, de que un líder está dotado con el don de inspiración divina o con cualidades sobrenaturales.

Trasladando esta realidad al campo educativo, se pueden hacer las siguientes interrogantes: ¿Qué recuerdo deja un excelente docente? ¿Cuáles son las características esenciales del docente? ¿Por qué dejan una huella imborrable en la psiquis del estudiante? Los rasgos que iban ligados a la personalidad de estos excelentes docentes líderes; y no por la disciplina que impartían, sino de su personalidad en el entorno educativo, enmarca un don carismático con sus estudiantes que les permite escuchar, admirar y ser afectivos.

Diversidad y pluralidad de la enseñanza: un docente tiene que educar desde una perspectiva pluralista y ecuménica no cerrarse bajo un dogma religioso o una ideología política. La universidad como dice su nombre es un universo y no es un mundo parcelario o sectario. El profesor debe respetar el credo y la afinidad política y económica de su estudiantado y no imponer ideología ni mucho menos creencias en el aula de clase. Por su parte, Casares (2011) expresa que la universidad tiene un aporte cultural que transmite explícita e implícita en valores sociales y mensajes a sus estudiantes alrededor de los asuntos con las autoridades gubernamentales, el desempeño académico, la relación entre compañeros.



Ética profesional: otra característica del docente líder en su rol de formador en valores humanos de sus estudiantes. Demuestra la personalización de las virtudes y presenta una conducta intachable en su accionar pedagógico. Ninguna profesión es entendible desde la falta de ética pero en educación nuestra responsabilidad es doble: afecta a los educadores y a quienes forjan una autoconciencia autónoma. ¿Cómo educar en el valor de la justicia si no tenemos el mismo criterio de valoración con todos nuestros alumnos?

Integridad: un docente líder educa a los estudiantes no sólo con clases magistrales sino viviendo lo que enseña. Es una persona que equilibra su perfil personal con el profesional. Desde el punto de vista ofrecido es ser coherente entre lo que dice y lo que hace, entre lo que dice que se va a exigir y lo que de verdad se evalúa.

La categoría Pedagogía como arte sustentado en lo teórico, tecnológico y axiológico permite la interpretación de la praxis educativa, mientras, que la educación es un proceso de formación del ser humano, toda la vida el hombre ha estado sumergido en el quehacer educativo.

Valoración personal: La pedagogía humanista tiene como esencia el rescate de la humanización del proceso educativo por encima de los cambios tecnológicos, cibernéticos y otros. Moreno & Aguilar (2019) afirman que el punto de partida para transformar la universidad es la priorización de “una educación personalizada, situada y coherente con la realidad del individuo y su condición sociocultural, de modo que el centro de todo el proceso educativo sea siempre el ser humano” (pág. 259); a partir de esta concepción de educación, se busca impulsar una pedagogía capaz de desarrollar todos los talentos y posibilidades de la persona: el equilibrio psicológico, afectivo y social, las facultades de expresión y de comunicación, la capacidad inventiva y creativa, el hábito científico y crítico, el más amplio espíritu de sociabilidad y humanidad, la apertura a la trascendencia y la vivencia de una espiritualidad madura.

Bienestar del ser humano: La pedagogía humanista como meta busca realzar el proceso vivencial del ser humano logrando desarrollar todas sus potencialidades desde una visión holística, Pérez (2005), sostiene que “la educación implica una tarea de liberación, de formación de personas libres, solidarias y comunitarias” (p. 65). En consecuencia, se forma al ser humano desde sus diversas ópticas.

Fortalecimiento de las relaciones humanas: La educación es un proceso en el cual se le enseña a los estudiantes a llevar excelentes relaciones interpersonales. Las aulas de clases están llamadas a ser espacios de armonía y fraternidad para lograr una civilización empática. En los



campus universitarios una de las ventajas de la pedagogía humanista son las relaciones humanas. El estudiante se identifica con el profesor que muestra valores y actitudes ciudadanas positivas en un clima de respeto.

Valores humanos: La educación como proceso formativo desde la educación inicial hasta la superior se enfoca en la formación de valores humanos presentados en los currículos desde la transversalidad de las asignaturas. Ante un mundo con una tendencia mecanicista-robótica (inteligencia artificial) es menester dar un giro al ser humano con sus complejidades y aciertos. Day (2012) expresa que los valores humanos, como la justicia, la honradez, el afecto y la sabiduría práctica, es una condición necesaria de la enseñanza.

Formación de ciudadanos: En un país con un marco de democracia es determinante para dar respuesta a la situación del país básico para formar ciudadanos. Décadas atrás, existía una asignatura en séptimo grado que se denominaba formación moral y cívica pero ahora desapareció del sistema educativo.

Espiritualidad: entender que la pedagogía humanista se encuentra entre las ciencias del espíritu (como afirmaban los griegos Sócrates, Platón y Aristóteles) y no como una ciencia fáctica, en la actualidad es inevitable dar un viraje hacia un mundo más humano y no mirar exclusivamente a lo material.

Curriculum integral: son los lineamientos académicos que orientan la formación del ser humano como resultado de todo el quehacer educativo, destacando la integralidad del discente. La palabra currículo exalta el proceso a seguir para desarrollar en el ser humano sus potencialidades y habilidades, aspectos que a decir de Aguilar (2017) permiten evidenciar:

... la preocupación por establecer correlaciones entre sujetos, contextos y realidades; la necesidad de clarificar lo que se debe enseñar, la forma cómo se debe enseñar; la necesidad de revisar los procesos y determinar los resultados de aprendizaje; el considerar los valores y los mecanismos de participación de los sujetos que aprenden en relación con la comunidad; y además, la necesidad de determinar las funciones y el perfil del docente, aspectos todos que permitirán desarrollar competencias y alcanzar los objetivos propios de una educación integral (p. 137).

Transversalidad de los contenidos: el curriculum universitario desde la pedagogía humanista se desarrolla en la propuesta de la UNESCO de Jacques Delors (1996) de los dominios: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, puntualizando con los ejes transversales de los programas académicos. Estos cambios permiten



lograr armónicamente la personalidad integral de las personas en el contexto donde se encuentra imbuido.

Desarrollo personal versus desarrollo profesional: en los centros universitarios tiene que romperse el mito del parcelamiento y de la creencia que el componente del desarrollo profesional es superior al del desarrollo personal. Al final el estudiante tiene que salir al mercado laboral con valores ciudadanos, en pleno autodesarrollo, con una comunicación eficaz, con ejercicio de liderazgo y una visión crítica y constructiva del país.

Orientación integral: esto constituye la piedra angular de la pedagogía humanista en cual el estudiante se forme en un crecimiento y desarrollo personal con todas sus fortalezas y debilidades. También, descubriendo los elementos que conjugan su personalidad (creencias, paradigmas, valores, actitudes, temperamento, habilidades, talentos).

Autodesarrollo: el curriculum educativo debe afianzar en el estudiante su mejor crecimiento en el perfil personal recalcando lo recreativo, deportivo, artístico, cultural y sobre todo lo humanitario. Pérez (2005) expresa: "...no es suficiente educar a todas las personas sino hay que educar a toda la persona" (p. 45). La educación tradicional implica la memorización y repetición de los contenidos que día a día el docente plantea en los encuentros educativos.

Inteligencia emocional: desde la modernidad la educación estuvo sometida al paradigma de la racionalidad formando de manera sistemática al hombre cognis (racional, lógico), pero a partir de 1990 surge una teoría emergente denominada la inteligencia emocional. La pedagogía como proceso de transformación del ser humano no escapa de formar al estudiante en su dimensión emocional. Day (2012) define la inteligencia emocional como: "la capacidad de motivarse y persistir ante las frustraciones; de controlar el impulso y retrasar la gratificación, de regular el humor e impedir que el estrés negativo sofoque la capacidad de pensar; de empatizar y mantener la esperanza" (p. 78).

Manejo y resolución de conflictos: en una sociedad venezolana polarizada y asfixiante en el clima político, las universidades deben convertirse en mediadoras de ambas partes. En todos los niveles de educación y primordialmente en el nivel superior se deben trazar estrategias para formar a los universitarios en el manejo y resolución de conflictos. Pérez (2005), explica que el maltrato físico o verbal, conduce a una desmitificar la convivencia social.

Técnicas de estudios: son procesos metódicos de cómo adaptarse y aprender a estudiar en los primeros semestres, sin embargo, esta asignatura ha desaparecido de muchos pensum de estudios, bajo el criterio de



que no es importante para las áreas que forman las ingenierías. Una de las realidades que se evidencia en los institutos de educación superior es que los estudiantes de nuevo ingreso y a su vez de los primeros semestres no tienen hábitos de estudios ni una metodología efectiva para aprobar sus evaluaciones.

Servicio comunitario: es la vinculación directa entre la universidad y la comunidad, mostrando un trabajo coordinado por asignaciones donde el estudiante brinda el asesoramiento a las organizaciones vecinales de un sector de la ciudad. La educación se ha convertido en un compendio para cumplir con la tarea de humanizar y salir del recinto universitario en búsqueda de los saberes de las comunidades.

Rol docente: es el agente transformador de la pedagogía humanista, es decir, es quien dirige con la batuta la melodía en el aula de clase. Es importante recalcar que la relación docente-estudiante tiene que tener un equilibrio armónico, figurando en el docente la estabilidad del proceso educativo y centrando al estudiante en la transformación personal.

Motivación al estudiante: un pedagogo humanista no deja nunca de motivar, estimular a la proactividad y animar al estudiante a aprender y sentirse valorado en cada asignatura. La motivación es el punto de apoyo para realizar acciones. Esto significa que sin motivación no se puede hacer nada y que no basta querer para poder hacer. Habitualmente, con motivación se llega más lejos. La motivación conduce a superar las diversas situaciones que aquejan al ser humano a fin de permitir el logro de las metas propuestas por las instancias respectivas.

Consideración individualizada del estudiante: cada persona tiene su propia personalidad y al igual como estudiante tiene sus fortalezas, debilidades, talentos y dificultades en lo cual merece recibir orientaciones particulares para mejorar su desempeño académico.

Calidad académica: es el proceso de excelencia académica que va desarrollando en pro de las mejoras y fortaleciendo la proactividad en los docentes y autoridades universitarias. Desde la perspectiva de la actuación educativa del profesorado (calidad académica) y el logro de sus objetivos profesionales. No todos los estudiantes son iguales y el éxito de la acción educativa no está en que todos alcancen un determinado nivel de excelencia académica y ética-social, sino en que cada uno explote al máximo sus potencialidades innatas, de tal modo que esté habilitado para desarrollarse competentemente.

Transformación universitaria: Es el proceso de mejora continua en las universidades, rompiendo el statu quo y políticas tradicionales para darle apertura a la innovación, al crecimiento tecnológico, a la investi-



gación y sobre todo a lo humanístico. López (2010) manifiesta que “la innovación no se debe considerar como un proceso de cambio estético, externo, sino también como una transformación interna de todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 23).

La categoría liderazgo, desprende las siguientes subcategorías.

Todo líder debe velar y custodiar a sus seguidores, es decir, sin seguidores no hay líderes, muchas veces los líderes se les olvida esta titánica misión de proteger a sus acompañantes.

Responsabilidad con los seguidores: sostienen Luissier y Achua (2011), que “los líderes efectivos influyen en los seguidores para pensar no sólo en sus propios intereses sino también en lo de la organización por medio de una visión compartida” (p. 56).

El logro de los objetivos: el proceso de inducir a otros a lograr una meta común se convierte en la esencia del liderazgo, un líder sin objetivos ni visión tiene como un producto comercial su fecha de vencimiento marcada, el líder debe cumplir sus metas amparado en el pensamiento estratégico (visión, misión, objetivos organizacionales, valores) de la organización.

La Dirección de personas: dirigir personas no es una tarea fácil ya que cada ser humano presenta una personalidad propia llena de muchos intereses y complejidades. La misión del líder es buscar que cada seguidor logre su tarea y obtenga resultados, de lo contrario se estaría perdiendo recursos y tiempo en el proceso productivo organizacional.

Gerencia de recursos: todo líder debe administrar recursos tanto tangibles como intangibles donde se manifieste en su ejercicio de liderar la eficacia, eficiencia y efectividad mediante los procesos tradicionales de la administración científica (planeación, organización, dirección, control). Munch (2011) expresa: “... de nada le sirve a una organización contar con una gran cantidad de recursos materiales y tecnológicos si los directivos no tienen la capacidad de coordinar y guiar los esfuerzos del personal para obtener la calidad y productividad en la consecución de objetivos” (p. 35).

Dominio del conocimiento: el líder tiene competencias probadas en su área de trabajo (centrado en la tarea) y su complemento es el excelente manejo de relaciones interpersonales (centrado en las personas de la organización), esta unión es el enlace perfecto para llevar a cabo la acción de liderar.

Compromiso profesional: uno de los valores más clave en el ejercicio del liderazgo es el compromiso, si un líder no se involucra en su función y no lo asume con profesionalismo la acción de liderar va rumbo al



fracaso. El líder es quien dirige la empresa, el aula, la institución educativa es imprescindible que sus actuaciones se deriven de sus responsabilidades con los cambios y logros de la organización.

Líder en diversidad de contextos: el líder tiene que estar vinculado en varias facetas de la vida, no sólo en las organizacionales sino que tiene que involucrar las relaciones familiares dentro de su contexto laboral. Un líder tiene que realizar sus funciones tanto en el trabajo como en la casa y en esto radica el éxito y el crecimiento de su realización personal. Los líderes necesitan ser equilibrados, ya que de su armonía saldrá la fuerza impulsora que ayudar a los demás.

Maestro (2009), define que el rol más importante es el personal (físico, intelectual, social, espiritual, emocional) ya que es preciso cuidar de sí mismo para estar bien, en la medida en que estemos bien con nosotros mismos podremos ofrecer lo mejor a los demás y a los otros roles. Identificar y ser consciente de los roles es un gran paso, esto significa que se necesita dedicar tiempo de calidad a desarrollar y potenciar cada uno de los roles con lo que estamos comprometidos.

Estímulo al éxito (motivación): para cumplir a cabalidad el rol del líder es necesario llevar impreso en el alma la motivación al logro, la diferencia que marca entre un líder y otra persona de la organización es el empuje a lograr el éxito, es decir, son personas que no descansan ni dan tregua para conseguir los objetivos. Precisamente, Munch (2011), hace la diferencia entre un líder y un gerente, el líder es seguido porque conlleva a ser reflexivo, socializador, comprometido, da confianza, mientras que el gerente debe impulsar al trabajador. En frases sencillas de Nietzsche “quien tiene un por qué para vivir puede soportar casi cualquier cómo”.

Comunicación eficaz: el líder debe ser un gran comunicador enmarcado en el logro de los objetivos, de nada sirve que el líder tenga una gran visión pero es incapaz de transmitirla de forma acertada a sus seguidores. El líder tiene que desarrollar empatía con sus discípulos brindando una comunicación asertiva.

La persuasión del líder: es el proceso donde el líder en vez de usar la autoridad, la fuerza va buscando de manera asertiva el acercamiento efectivo con sus seguidores, vendiendo sus proyectos e ideas dando toda la confianza a sus partidarios.

Toma de decisiones consensuadas: el líder debe centrarse en la toma de decisiones democráticas, donde todos los involucrados participen para tomar la mejor decisión del grupo. Las decisiones no deben estar dirigidas por un líder de una manera autoritaria y vertical sino enfatizar la horizontalidad de las ideas para llevarla a la acción.



La categoría estudiante, plantea las siguientes subcategorías:

El estudiante es el centro neurálgico del quehacer educativo, donde todos son iguales y buscan el logro del aprendizaje significativo. Los directivos, docentes, los administrativos y obreros, los programas, la distribución de los horarios, tiempos y espacios, las actividades deben estar al servicio de los estudiantes.

Centro de la educación: el curriculum universitario y todas las políticas educativas que desarrollan este sector tienen que tener como centro al “estudiante”, si la orientación educativa está dirigida a otro frente de la comunidad universitaria se estaría perdiendo el deber ser de la educación superior. La vitalidad y el aire que enriquece a los centros universitarios es la presencia de los estudiantes (materia prima del sistema educativo), sin ellos la presencia de los docentes no sería necesaria en la función de enseñar.

Exigencia de calidad educativa de los docentes: los docentes tienen como misión educar, formar, enseñar, instruir, orientar entre otras actividades pedagógicas, sin embargo, la calidad del docente es la que amerita que se desarrolle para lograr la transformación de sus estudiantes. En los últimos años, se evidencia el acercamiento de profesionales que buscan incursionar en la docencia sin tener conocimientos pedagógicos ni vivencias en el aula.

Aprendizaje constante: el estudiante durante su carrera de pregrado y postgrado nunca deja de aprender debido al dinamismo de la información. Estar en un aula pasa por diferentes asignaturas y modelos pedagógicos de cada docente, el aprendizaje se convierte en algo dinámico y constante donde el estudiante se va preparando a su campo profesional.

Compromisos con las metas: el estudiante universitario cuando comienza a tener un buen rendimiento académico se compromete más con su meta de graduarse y convertirse en un gran profesional. Pérez (2005) explica que: “el éxito exige esfuerzo, constancia, coraje. El docente debe ayudar a los estudiantes a lograr las metas que deseen, superando las dificultades que se presentan.

Crecimiento personal: es el proceso evolutivo en el cual el ser humano crece como persona desde una perspectiva holística y vivencial. Al ingresar a la vida universitaria el estudiante le dedica más a un quinquenio de su vida y al finalizar la carrera se evidencia el crecimiento y desarrollo del estudiante.

Formación de la madurez: la formación universitaria acelera el proceso de la etapa de la madurez, dejando atrás el estudiante de los primeros semestres de su carrera, los residuos de la adolescencia (inmadu-



rez) y comenzando a configurar su personalidad con un matiz de mayor equilibrio y aspiraciones de su vida.

Felicidad: es el momento de exaltación del ser humano al sentirse realizado con el mismo y con los demás. La vida de estudiante se presenta momentos de alegría, vivacidad llena de entusiasmo de su cotidianidad universitaria.

Sueños, transformaciones, entusiasmo: los estudiantes cuando ingresan a la universidad están llenos de utopías, visiones a largo plazo que el avance de su carrera universitaria va generando transformaciones y acumulando saberes que lo llevan con entusiasmo a ser grandes profesionales. Pérez (2005) explica que la palabra entusiasmo etimológicamente significa “tener un dios dentro”.

Progreso del país: al ritmo como va avanzando la educación superior se va desarrollando el país producto de mejorar el aparato productivo nacional y donde las universidades se involucran con proyectos de investigación, innovación y cambios tecnológicos y cibernéticos para convertir al país en una referencia internacional.

Estatus educativo: debido al cúmulo que se maneja en esta esfera de la sociedad del conocimiento e información y el aumento vertiginoso de los estudios (doctorados, postdoctorados, maestrías y especializaciones), los docentes han adquirido un estatus dentro de la sociedad civil fungiendo como investigadores (innovación) y emprendedores de los cambios económicos, sociales y políticos que ameritan los países. La Torre (2013) comenta que el hombre tiene necesidades distintas y por medio de la educación logra dar respuesta a sus inquietudes.

Crecimiento pedagógico del docente: el accionar pedagógico ejercido por más de una o dos décadas ha dado un giro en los profesionales (ingenierías, ciencias sociales, ciencias jurídicas) egresados de universidad y politécnicos que se han incorporado a la docencia como una segunda carrera apasionante y vocacional de saberes, ejerciendo una didáctica que va transformando a los estudiantes desde la perspectiva teórica y práctica del conocimiento con su experiencia personal y profesional.

Preparación para el mercado laboral: la función real de la universidad es convertir a los egresados en profesionales de alta calidad para un mundo globalizado, donde la preparación académica y su perfil personal imperan sobre otras demandas de la actividad laboral. López (2010) explica que “las universidades deben ir más allá de la visión puramente instrumental que ha tenido la educación superior, considerada tradicionalmente como el camino obligatorio para conseguir determinadas metas (títulos, ventajas económicas, adquisición de un estatus)” (p. 78).



Superación personal y desarrollo del ser humano: la educación superior busca que el estudiante logre sus metas y realización personal, no sólo obtener una licencia profesional sino que se convierta en el sustento para formar una familia. Tiba (2010) expresan que gracias a la educación superior se logra el desarrollo pleno de las capacidades del hombre, que de otra forma no sería fácil de alcanzar, a la vez que se pretende la integración de cada ser humano.

Después de haber procesado y analizado toda la información que emergió de este proceso heurístico, la etapa siguiente está representada por la construcción teórica, ya que constituye el aporte sustantivo que hace el investigador cualitativo. Teppa (2012) afirma que el proceso de construcción de teorías es sinónimo de teorización o producción de teorías.

Por su parte, una resignificación conceptual explica que el docente universitario, a través del liderazgo transformacional, crea una sinergia positiva y el ambiente propicio para que la labor de la enseñanza y el aprendizaje lleguen a sus cotas más altas. Tiene la obligación de buscar los distintos caminos que cada tipo de inteligencia sigue para llegar a conocer; por tanto, adopta una postura activa y no repite rutinariamente las mismas ideas, ni sigue los mismos procesos mentales, sino que explora hasta encontrar la forma de aprender de cada quien. Se compromete con su trabajo teniendo expectativas favorables de las disposiciones y actitudes de sus educandos. Nunca deja de exigir lo que el estudiante puede alcanzar por sus medios, pero facilita el cauce para que logre el camino más idóneo. Desde la perspectiva axiológica, ontológica y teleológica, el factor común que radica en la excelencia de los docentes humanistas es su apasionamiento al éxito de todos sus estudiantes.

Se realizó un profundo arqueo teórico acerca del liderazgo. Al respecto Kouses y Posner (2014), desarrollaron una teoría llamada liderazgo y seguidores, que pertenece al enfoque transformacional. De acuerdo con estos autores, el líder es la persona que puede cambiar y transformar las instituciones. Por consiguiente, se conceptualizó al liderazgo como el ejercicio que manifiesta la capacidad del líder de responsabilizarse por sus seguidores, buscando el logro de los objetivos mediante la dirección de personas y gerenciando los recursos, a través, del dominio del conocimiento y la persuasión. Demostrando un compromiso profesional en la diversidad de contextos, por medio de una comunicación eficaz, estimulando al éxito a sus seguidores y tomando decisiones consensuadas.

En armonía con todo lo expuesto en estas líneas se construyó teóricamente la conceptualización del estudiante como el centro de la educación y el sentido de todo accionar pedagógico, el cual exige la ca-



lidad educativa de los docentes para poder desarrollar un aprendizaje constante. Estos se comprometen con las metas obteniendo un crecimiento personal que consolida su formación producto de la madurez. Es sinónimo de felicidad de *eudemonia* que llamaba Aristóteles donde en su transitar académico vive a plenitud sus sueños, transformaciones llenas de mucho entusiasmo.

Asimismo, las universidades han sido garantes durante siglos de las funciones tradicionales asociadas al progreso, la construcción del conocimiento y a la transmisión del saber, haciendo suyos conceptos como investigación, innovación, enseñanza, formación, educación permanente.

Partiendo de la realidad antes descrita, se busca reformar la propuesta formativa que sigue siendo rígida, caduca, trasnochada, y en ella, las unidades de enseñanzas se encuentran estáticas, mientras que los planes de estudio son muy especializados y la formación aparece de una forma fragmentada. Todas estas circunstancias han hecho que los casos de estudio se encuentren en una encrucijada de la desconfianza que inspira en el seno de la sociedad. Sin embargo, de las acciones depende que esa imagen negativa se pueda cambiar a una más positiva, en la que se instaure otro tipo de estructuras, metodologías, proyectos, que recuperen la confianza en las instituciones educativas de nivel superior.



Consideraciones finales

El docente líder desde un enfoque humanístico debe verse con atributos y cualidades excepcionales para lograr un proceso de transformación en la enseñanza, a partir de su personalidad y rescatando la figura del maestro, representada en la deontología profesional. Como parte integral del sistema educativo el líder debe abrir horizonte, atreverse a desafiar los status quo tradicionales que ciegan el progreso educativo.

Para que se desarrolle una pedagogía humanista, es necesario la conformación de la educación para el ser humano, donde se involucre un curriculum integral promoviendo saberes teóricos, prácticos, dialógica, autoconocimiento. A su vez, se requiere el mejoramiento continuo del docente para que exista una visión académica más horizontal y reduzca al máximo la verticalidad autoritaria impuesta por muchos educadores.

Para ello, en palabras de Aguilar (2017) es necesario formar:

...docentes con capacidad de análisis, crítico-reflexivo y propositivo sobre la situación nacional e internacional. ... investigadores en el campo

social y educativo, capaces de.... cuestionar, reorientar... y contribuir para la transformación....; consultores, administradores y líderes de procesos de reflexión ... que contribuyan a la capacitación de ciudadanos éticamente comprometidos...(p. 135).

El liderazgo se hace, se construye en cada uno, a través de la excelencia personal. En estos tiempos de postmodernidad, la construcción del liderazgo se convierte en una tarea ardua y tenaz, pero la educación necesita muchos líderes en los centros de estudios para poder transformar la realidad trasnochada, caduca y adaptarla a los nuevos retos de la sociedad.

Finalmente, la aproximación teórica del liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista, brinda una alternativa para la educación superior en la búsqueda de nuevas maneras de formar a un ciudadano integral, ético, consciente y comprometido con su realidad social.

260



Bibliografía

AGUILAR-GORDÓN, Foralba

- 2017 El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 16, núm. 31, agosto, 2017, pp. 129-154. Doi: 10.21703/rexe.2017311291528

ALFARO, Manuela

- 2015 *Evaluación del Aprendizajes*. Caracas: Editorial FEDEUPEL.

BARRAGÁN, Miguel

- 2014 *Epistemología*. Bogotá: Editorial Santo Tomas de Aquino.

BASS, Bastudas & ABOLIO, Balir

- 2012 *Liderazgo Transformacional*. New York: Editorial Harper.

BENNIS, Warren & NAMUS, Burt

- 2014 *Liderazgo: La Estrategia para hacer los Cambios*. New York: Editorial Harper.

BURNS, James

- 2013 *Liderazgo*. New York: Editorial Harper.

CASARES, Darío

- 2011 *Líderes y educadores*. México: Limusa.

DAFT, Raúl

- 2011 *La Experiencia del Liderazgo*. México: Editorial Thomson.

FRABONI, Fabián

- 2011 *El Libro de la Pedagogía y de la Didáctica*. Madrid: Editorial Popular.

HERNÁNDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos & BAPTISTA, Pilar

- 2010 *Metodología de la Investigación*. México. Editorial McGraw-Hill Interamericana. 4ta Edición.

KOUSES, James & POSNER, Barry

- 2014 *El desafío del liderazgo*. Buenos Aires: Editorial Granica.

LA TORRE, Soler

- 2013 *La innovación como proceso de cambio educativo*. Madrid: Ediciones Narcea.

- LÓPEZ, Fernando
2010 *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Ediciones Narcea.
- LUSSIER, Robert & ACHUA, Christopher
2011 *Liderazgo: teoría, aplicación, desarrollo de habilidades*. México: Editorial Thomson. IV edición.
- LUZURIAGA, Luis
2015 *Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- MARTINIC, Jerez
2010 Liderazgo transformacional un acercamiento al liderazgo de servicio. Propuesta de un modelo centrado en principios. *Revista de la Universidad Peruana Unión*, 1-23.
- MARTÍNEZ, Miguel
1989 *El paradigma emergente*. España, Barcelona: Editorial Gedisa.
- MORENO-GUAICHA, Jefferson & AGUILAR-GORDÓN, Floralba
2019 Fundamentos ontológicos del sistema educativo finlandés como referente para superar problemáticas en contextos emergentes. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* (27), 237-266. Doi:<https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.08>
- MUNCH, Lurin
2011 *Liderazgo y Dirección*. México: Editorial Trillas.
- PÉREZ, Esclarin
2005 *Educar para humanizar*. Madrid: Ediciones Narcea.
- RAMALLO, Francisco
2019 La (re)invención del pasado como gesto de (des)composición de la Pedagogía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 27(2), 217-236.
- ROBBINS, Esteves
2014 *Liderazgo emocionalmente inteligente*. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- SÁNCHEZ, Gerardo & JARA, Jimena
2018 Habilidades asociadas a la docencia. Fijando posiciones de profesores en formación. *Sophia Austral* (22), 247-269.
- TAPIA, Lure
2012 *Gerencia del conocimiento universitario*. Caracas: Editorial Rectorado UPEL-Caracas.
- TAYLOR, Steve & BOGDAN, Robert
1994 *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España, Barcelona: Editorial Paidós.
- TEPPA, Sebas
2012 *Análisis de la información cualitativa y construcción de teorías*. Barquisimeto: Editorial Gema.
- TIBA, Ilka
2010 *Enseñar aprendiendo*. México: Aguilar Fontanar.
- TOURINÁN, José
2019 La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), 223-279.



UNESCO

- 1998 Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

ZABALZA, Miguel

- 2012 *La enseñanza universitaria. El escenario y su protagonista*. Madrid: Ediciones Narcea.

Fecha de recepción de documento: 30 de mayo de 2019

Fecha de revisión de documento: 20 de julio de 2019

Fecha de aprobación de documento: 15 de septiembre 2019

Fecha de publicación de documento: 15 de enero de 2020



CRISIS DE LA REPRESENTACIÓN ESTÉTICA ECUATORIANA DESDE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX HASTA COMIENZOS DEL XXI

The Ecuadorian crisis of aesthetic representation
from the second half of the 20th century
to the beginning of the 21st century

PABLO EUGENIO CABRERA ZAMBRANO*

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito

pcabrera406@puce.edu.ec

Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4650-8497>

Resumen

El presente trabajo analiza de qué manera el arte ecuatoriano tiene tres rasgos que caracterizan las experiencias estéticas desde mediados del siglo XX al presente. ‘Imposición’ porque se transfieren sin reparos modelos estéticos que definen la producción de expresiones artísticas; ‘dominio’, debido que ese influjo impositivo y multifuncional se considera preferente en los espacios social, cultural, artístico y académico; ‘exclusión’, en vista que existen expresiones que se consideran inoperantes en esta dominancia y se proscriben. Esta situación proviene del paradigma de las ‘muestras estéticas’ posmodernistas, conceptualistas de tendencia ideológica neomarxista. Esta mezcla aplicada a la estética y al arte en Ecuador, ha impuesto un régimen que es encaminado por la ‘alta cultura’ y las prácticas del ‘arte culto’ asociadas a los alcances curatoriales, ocasionado confusiones e inestabilidad en la producción de las expresiones artísticas, no solo de los involucrados en este modelo, también en los que no se someten al mismo. En esta indagación se consultan fuentes a nivel nacional e internacional y se exploran los tres rasgos enunciados en interrogatorio con las teorías e ideología que sustentan el referido paradigma, para una interpretativa con dos instancias complementarias. La primera, se refiere a los paradigmas estéticos y los derives en el arte contemporáneo ecuatoriano; la segunda, sobre el axioma de las ‘muestras estéticas’ y la agencia en las expresiones artísticas. La conclusión enuncia las limitaciones, aperturas y resultados para asignar opciones al estado actual del arte y la diligencia alterna que representa la filosofía andina para la superación de la crisis estética ecuatoriana.

Palabras clave

Paradigma estético, expresiones artísticas, filosofía andina.

Forma sugerida de citar: Cabrera, Pablo (2020). Crisis de la representación estética ecuatoriana desde la segunda mitad del siglo XX hasta comienzos del XXI. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 28(1), pp. 263-287.

* Doctor en Filosofía, Estética y Teoría del Arte. Máster en Estudios de la Cultura. Diploma Superior en Estudios de la Cultura y Políticas Culturales. Arquitecto. Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito.

Abstract

This paper analyzes how Ecuadorian art has three features that characterize aesthetic experiences from the mid-20th century to the present. 'Imposition', because esthetic models that define the production of artistic expressions are transferred without qualms; 'Domain', because this taxing and multifunctional influence is considered preferable in social, cultural, artistic and academic spaces; 'Exclusion', given that there are expressions that are considered inoperative in this dominance and are excluded. This situation comes from the paradigm of postmodernist 'aesthetic samples', conceptualists of neo-Marxist ideological tendencies. This mixture applied to aesthetics and art in Ecuador, has imposed a regime that is guided by the 'high culture' and practices of 'cultured art' associated with curatorial achievements, has caused confusion and instability in the production of artistic expressions; not only those involved in this model, but also those who do not submit to it. In this inquiry sources are consulted at the national and international level and the two features stated in questioning are explored with the theories and ideology that support the aforementioned paradigm, for an interpretative one with three complementary instances. The first refers to the aesthetic paradigms and from which Ecuadorian contemporary art derives; the second, on the axiom of the 'aesthetic samples' and the agency in the artistic expressions. The conclusion states the limitations, openings and results to assign options to the current state of art and the alternative diligence represented by the Andean philosophy for overcoming the Ecuadorian aesthetic crisis.

Keywords

Aesthetic paradigm, artistic expressions, Andean philosophy.

264



Introducción

El presente artículo tiene como objetivo contrastar el problema estético causado por la tendencia posmodernista y la posibilidad de contar con alternativas que permitan otra mirada cognoscente en el arte ecuatoriano. Para el análisis de esta problemática se han estructurado dos secciones complementarias. La primera se refiere a los paradigmas estéticos y los derives en el arte contemporáneo ecuatoriano, que han alcanzado predominancia con la operatividad de modelos teóricos e ideológicos posmodernistas ajustados a los requerimientos de los centros del arte global. La segunda trata sobre el axioma de las 'muestras estéticas' posmodernistas y el agenciamiento de las expresiones artísticas, para salir de ese paradigma y lograr el surgimiento de una vertiente capaz de enfrentar la actual crisis de representación estética en Ecuador.

En razón que no se cuenta con referentes específicos que permitan situar el tema propuesto, el abordaje asume un concierto cognoscente de información y reflexión con determinación empírica para dar forma a los argumentos que se llevan a cabo con criterio de relatividad lógico-creativa, que finalmente aspira a una acción de juicio razonado. Esta manera de enfrentar la problemática podría calificarse de controversial, sin embargo, avocar el umbral antagónico del tema, requiere de un carácter indagatorio liberado de pureza metodológica que generalmente anquilosa

el proceso de conocimiento; cuanto más, se trata de la condición estética. Desde la perspectiva propuesta, el enunciado analítico exige una alternancia para activar de manera preliminar este ‘conocer’ sobre las características del modelo implantado en el arte ecuatoriano y las circunstancias en que operan los modos estéticos que definen las formas de expresión en la actualidad. Evidentemente, esta configuración declara sus limitaciones; empero, valora un contexto interpretativo para apreciar distintas aristas que buscan una derivación concluyente.

Los paradigmas estéticos y los derives en el arte contemporáneo ecuatoriano

Thomas Kuhn, en *La estructura de las revoluciones científicas*, describe las características de los paradigmas y advierte sobre los cambios que sufren como resultado de las revoluciones científicas. De esta teórica se desprende que el paradigma tiene permanencia cuando opera con sus leyes y si otras lo irrumpen, no perdura. Igualmente, Kuhn no extendió su ponencia respecto a paradigmas que se imponen sobre otros de distinta condición o por sus cualidades no se consideran ‘científicos’ o no aportan al igual que el juicio de conocimiento¹. Esto conduce a pensar que solo los paradigmas calificados de científicos influyen notablemente y se materializan, que según el éxito o fracaso permanecen o se desechan. No obstante, los paradigmas estéticos que cuentan con teorías, ideologías o manifiestos que los sustentan, al igual que los científicos, durante su permanencia e influjo operan hasta que sus efectos se materializan en diversidad de tendencias y expresiones que son difíciles de controlar. Esto último es un contraste con el paradigma científico, ya que este puede interrumpirse *ipso facto*; por su parte, el paradigma estético, aun invadido por otro de igual magnitud o disímil, puede permanecer en el tiempo o entre épocas cambiando de piel las veces que sean necesarias *ad infinitum*². El caso es que este arquetipo paradigmático tiene la capacidad de inducir al actor o espectador a hacer uso de las jurisdicciones del pensamiento y la introversión para definir dicciones artísticas y formas de apreciar el arte, reproduciendo cada vez sus fuentes y renovando sus contenidos. Además, cuando opera impone juicios de gusto de igual manera que el inconsciente define modos de captar la realidad; inclusive, durante el proceso de uso de los instrumentos de inducción obligatoria, puede también constreñir modos de expresión que le son adversos; en el caso ecuatoriano, los que proceden del arte popular o de comunidades



ancestrales que fundamentan su experiencia artística y estética en la cosmología andina.

Como ocurrió con las imposiciones estéticas en la Colonia y comienzos de la República hasta el presente, parecidos esquemas se han impuesto con tres características. ‘Imposición’, porque se transfieren sin reparo modelos estéticos externos que definen la producción de expresiones artísticas y que son acogidos gratamente por las elites locales, asignando y exigiendo la transcripción de sus contenidos de conformidad a ese mandato; en unos casos, las representaciones son facsímiles de ese dictado, en otras se adiciona alguna tonalidad nacional, pero sin desprenderse de los preceptos establecidos. ‘Dominio’, en razón que ese influjo multifuncional se considera preferente en los espacios social, cultural, artístico y académico. Ha predominado el descuido por el desarrollo de formas estéticas de la región, lo que es señal de la ineficacia de las elites, de la institución cultural y la academia para producir alternativas que puedan confrontar a los modelos estéticos provenientes de los centros del arte global. ‘Exclusión’, porque persiste la imposición de formas estéticas de evocación colonial que suma el autocoloniaje interno ejercitado por las elites nacionales, la institución cultural y la academia, que, de manera directa o indirecta, excluyen o proscriben expresiones que se consideran inoperantes en el modelo estético dominante.

Este deambular estético que es recurrente desde finales del siglo XIX, en una primera época, imita con matiz criollo ilustraciones provenientes de potencias que habían implantado sistemas coloniales en América, afirmándose con imágenes costumbristas de fauna y flora que satisfacen a viajeros, estudiosos de la geografía, la botánica y la entonces novedosa antropología, que demandan expresiones ‘exóticas’ para sus investigaciones y como bienes personales. A la par, la aristocracia local homologa ese gesto y extiende el requerimiento al retrato, el paisaje y un renovado gusto por el arte religioso. La década 50 del siglo XX marca la segunda época de introducción de paradigmas estéticos aplicados en Ecuador; quedan atrás las pretensiones artísticas citadas para dar paso al ensayo modernista que se entremezcla con la controversial situación social, política y económica. Esta influencia tardía respecto a Europa y Norteamérica trae consigo tres coacciones; en primer lugar, estilos artísticos y teorías importados que se disponen a conveniencia de la ‘alta cultura’;³ en segundo lugar, se adaptan doctrinas y manifiestos estéticos-políticos provenientes de México, Cuba, Brasil y la Unión Soviética; en tercer lugar, en *sui generis* relación entre los anteriores, se determinan formas de expresión relacionadas con el ‘indio histórico’, el ‘indio racial’ y lo



‘popular’, interviniendo sus ambientes con expresiones de indigenismo, realismo social, ancestralismo, realismo mágico, entre otras, ajustadas al gusto estético de los grupos de poder.⁴ Este progresismo estético, dirigido por la ‘alta cultura’ e instrumentado por el ‘arte culto’, las instituciones culturales y la academia, para entonces, se declara como lo prominente de la ‘cultura nacional’ a través del oficialismo gubernamental. Este acontecimiento acompaña la consolidación del museo y la instauración de estatutos sobre obras patrimoniales; se promueven centros y galerías de arte, se auspician salones y concursos, se abren teatros y se promueve la danza experimental; y se inicia la regencia de curadores y críticos que certifican a los prominentes autores. Esta proclama modernista en Ecuador tiene una connotación sincrética entre tradición y revolución que, en contra de sus inspiraciones ideológicas, no logra superar las imposiciones del mercado y la histórica incisión producida por los consabidos paradigmas estéticos;⁵ sin embargo, extrae de estos lo necesario para definir expresiones artísticas y culturales ‘nacionales’ que terminan por reafirmar la diferencia entre ‘alta cultura’ y ‘baja cultura’, entre lo que ‘es arte’ y ‘no lo es’, generando un ‘sujeto semáforo’⁶ que activa intereses según las circunstancias y que permanecerá en adelante.

A partir de la década 90 del siglo XX, con la introducción igualmente tardía de las teorías y prácticas posmodernista y conceptualista, ajustados a la doctrina neomarxista, provenientes de Europa y Norteamérica y algunos lugares de Sudamérica ya ocupados por estos preceptos, la ‘alta cultura’ nacional acostumbrada a las novedades del *artworld* (arte institucional)⁷ de los centros globales que dictaminan el *fashion art* (arte de moda),⁸ acoge sin resguardos este nuevo episodio y lo vislumbra como acontecimiento destinado al arte y la cultura nacional. Este apareamiento que ya se ha tomado gran parte los espacios artísticos y culturales, cada vez promueve nuevas derivaciones que influyen notoriamente en el arte contemporáneo ecuatoriano. Al comienzo, este sugestivo e insurrecto paradigma estético traía consigo la ‘liberación’ del paradigma modernista que había llegado a un estado de agotamiento, sin embargo, no se alcanza a prever que la aplicación de este nuevo espectro se torna cada vez impositivo y dogmático, tomándose paulatinamente las instituciones de gobierno, culturales y la academia. A diferencia de las prácticas del modernismo que mantienen un rigor en la labor de las expresiones artísticas y respecto a los espacios de exposición y mercado, las manifestaciones de esta nueva tendencia no tienen lugar específico, ya que las prácticas se vuelven desordenadas e incongruentes y prevalecen el rendimiento del sinsentido, la apropiación y el facsímil, la rentabilidad del espectáculo y



la afinidad política e ideológica; empero, la ejercitación de este galimatías estético, se maneja bajo parámetros peritos a través del cumplimiento estricto de términos contractuales para el acceso a fondos oficiales, pasantías y residencias. Desde entonces, esta hegemonía continúa reproduciendo este dogma con novedosas elaboraciones suministradas por las denominas ‘muestras estéticas’,⁹ que en el caso ecuatoriano se expresan a través de representaciones que tienen preferencia por insumos obtenidos de la intimidad o indiscreción individual y colectiva, el merodeo en la marginalidad y sicopatías sociales que son reducidas a discursivas que consideran superar la materialidad del objeto; y las que más, con inversiones materiales que se traducen en instalaciones y objetos que recrean panegíricos y funestos enunciados que llegan a simulaciones en relación a los expuestos en los centros de arte global.

268



En la última década, esta nigromancia estética en versión nacional ha puesto de manifiesto entelequias extraordinarias que vaporizan cualquier motivación o resistencia a posibles opciones; del igual modo, se han tomado ‘imágenes sociales’ manipulándolas hasta reducirlas a difusas utopías. En suma, el paradigma posmodernista neomarxista en el arte ha contribuido con mayor conflictividad que el paradigma modernista, acrecentando la incertidumbre y la confusión por su forma de operar. Esta apariencia que asume por lo general relación con sectores vulnerables y emergentes en situación de riesgo o defección, también se adjudica dominio y oficio en temas del arte, la estética y la cultura en espacios de instrucción educativa; no obstante, este ejercicio entre reivindicación social, supremacía estética y pedagogía, no es otra cosa que una estrategia inferida para crear los nuevos mitos para ‘obras’ con ejercicios estéticos que aseguran el establecimiento de objetos con ficciones rutilantes y que especulan en el mercado.

Visto el ámbito de la cuestión, interesa ubicar con cierta profundidad el escenario del paradigma de ‘muestras estéticas’ posmodernistas, que posiblemente reseña la etapa más crítica del arte ecuatoriano desde mediados del siglo XX a comienzos del XXI. Este sistema discursivo que emana de distintos arranques teóricos, pero de ideología similar, es heterogéneo en la forma, pero sinónimo en el fondo y es acogido con beneplácito por el arte contemporáneo nacional. Difundido este modelo en los espacios posibles en la última década del siglo XX, se lleva a cabo la ‘adecuación’ del modelo a través de cursos intensivos con agentes y promotores del arte, quienes exigen un cambio respecto al paradigma anterior, ya que las inquietudes artísticas se encuentran en punto muerto y es necesario una activación que permita estar acorde a las exigencias del arte

contemporáneo internacional.¹⁰ Los adeptos a este paradigma emprenden labores en sus talleres, al comienzo con tropiezos ante la dificultad de parecerse a lo encumbrado del *fashion art* cosmopolita; sin embargo, pronto se encuentra la forma de adecuarse a las nuevas exigencias; en unos casos, acudiendo a la apropiación y la banalidad; en otros, incorporando aspectos de la cultura popular, divertimentos visuales antagónicos y representaciones de personalidades y hechos de resonancia nacional e internacional. En las postrimerías del siglo XX se promueve la legitimación de las expresiones de las ‘muestras estéticas’ posmodernas y conceptualistas, que ya cuentan con su propio circuito de circulación y consumo; igualmente, se instala oficialmente un surtido de retóricas declaradas ‘desterritorializadas’, ‘radicantes’ y ‘contestatarias’ con apoteósicas demostraciones que siguen los dictados de las farolas globales del arte contemporáneo.¹¹ Al mismo tiempo, se establece una elocuencia que implanta un modo comunicacional con una forma de pensar, redactar y dialogar a través de la institución cultural, la academia y la sistemática epistémica.¹²

Para profundizar en el tema sobre el actual modelo del arte y sus diversas asignaciones, es necesario revisar algunas de sus fuentes, para comprender los hechos anteriormente citados. Se puede observar que en la actualidad el término ‘contemporáneo’ se ha convertido en controversial; en el caso del arte, el nuevo modelo no desea asignarse el concepto específico de ‘contemporáneo’ tampoco de ‘paradigma estético’; prefiere denominarse ‘expresión de las nuevas estéticas del arte contemporáneo’ o simplemente ‘muestras estéticas’, debido que ha adoptado como conceptualización altos grados de indeterminación y variabilidad expresiva; incluso esta forma de rizoma difuso no solo declara contenidos distintos, también asigna aprehensiones y operatividad indefinida para abrir campos de experimentación sin importar cuáles, ya que no espera crear situaciones concretas como en el modernismo. Es tal la apertura, que admite que su sector puede difuminarse en otros y viceversa, ya que su instancia discursiva requiere de persuasión abierta y ‘desinteresada’¹³ como *plus ultra* de su accionar. Este nuevo ejemplar paradigmático es tan versátil que puede mimetizarse en cualquier lugar y circunstancia con el propósito de difundirse y lograr hegemonía; por este hecho no llama la atención que entre sus estrategias está ‘desterritorializar’ todo a su paso y declararse ‘insurrecto’ como maniobra para el ejercicio de la ‘deconstrucción’.¹⁴ De esta manera, la forma de pensar la ‘obra de arte’ contemporánea se declara compleja y metamórfica y tiende a disipar su espectro de imperiosidad, disimulando los espejos para no observar la imagen. Ramos Collado (2006), curadora y partidaria de las ‘muestras estéticas’, critica



los conceptos de ‘arte’, ‘artista’ y ‘experiencia estética’, manifestando que el arte debe contener las premisas de desobediente y radicante; inclusive, en vez de ‘arte contemporáneo’ prefiere denominarlo “arte coetáneo con pertinencia a la novedad”. Sin embargo, los términos de insubordinación o radicalidad en tanto coetaneidad y novedad que sustenta respecto a los que critica, se infaman entre sí porque los productos que se promocionan terminan designándose ‘obra de arte’ que se subordina a su circuito que, como los existentes, dependen del mercado.

Por su parte, N. Richard propone acortar distancia entre arte y vida desestructurando la idea del ‘formato-cuadro’ para pasar al ‘soporte-paisaje’ utilizando la materialidad viva del cuerpo como soporte para ‘ritualizarlo sacrificialmente’; todo este andamiaje estético, señala, “para evitar el autoritarismo del poder sobre el sujeto y sus deformaciones, la docilidad por parte de la institución artística y la resignación frente a los museos, las galerías y la crítica del arte tradicional” (2007, pp. 16-24). Ni más ni menos que una insurrección fallida, en razón que Richard propone cambiar los formatos y los soportes para la expresión del arte como ‘insurrección’, sin embargo, esto no es novedad, ha sido una norma utilizada por el modernismo y hace siglos por comunidades nativas. Por otra parte, sin reflexionar lo suficiente sobre el sistema de domesticación que producen ciertos instrumentos tecnológicos y el uso indiscriminado del cuerpo como utilidad para especular con lo artístico, asiente el aprovechamiento de todo medio con el fin de erigir ‘obras de arte’ juzgando que este acto del ‘sacrificio ritualizado’ aporta para terminar con el poder, la institución y la tradición. No obstante, Richard, para desplegar esta ‘idea estética’, prefiere ocultar la necesidad de desplegarla en los espacios que embiste.

Caso comprometido resulta el enunciado de J. L. Brea (2016) quien critica el actual lenguaje del arte contemporáneo sin asumir la responsabilidad partidaria en el mismo. Está en lo cierto cuando considera que las obras actuales son inenarrables y difíciles de explicar, igualmente que no aportan realmente a la crítica de la institucionalidad del arte, ya que hay que combatir los lenguajes artísticos porque se presentan sospechosos y menosprecian la comunicabilidad. Además, considera que “es alegórica la figura paradigmática del discurso artístico contemporáneo” (Brea, 2016, pp. 31-59) calificándolo de falsario y hermético; sin duda, Brea cuestiona su propio territorio estético, pero no puede dejar de pertenecer a un modelo con esas características.

Sin apartarse sustancialmente de los anteriormente nombrados, N. Bourriaud (2006) quien es autor de *Estética relacional y Radicante*, expresa que la diversificación es uno de los rasgos del arte contempo-



ráneo, cuando esta variación ha sido característica de todas las épocas. Igualmente, que la mimesis está en crisis, así como todo gesto documental en su literalidad; por supuesto, en materia de arte la imitación de la realidad o la naturaleza es un hecho superado desde fines del siglo XIX y comienzos del XX con las representaciones del expresionismo, el cubismo, el abstraccionismo, etc. Posiblemente, su pregunta sobre “¿Cómo puede la representación del mundo constituir todavía una apuesta para el arte de hoy día?” (Bourriaud, 2006, p. 24), podría inquietar; empero la respuesta es obvia, de qué otra cosa se puede ocupar el arte que no sea de representaciones del mundo y la vida. Varios pensadores, desde la antigua Grecia, o también desde los modernistas, hasta algunos posmodernistas radicales, han mostrado en demasía los renovados esfuerzos para que el logro interpretativo no sea una simple reproducción, inclusive sobre aquellas expresiones que se vinculan con el compromiso político y social del arte. Bien hace Bourriaud (2006) al sostener que una de las necesidades en el arte es el colectivismo participativo como atenuante contra la incertidumbre extrema del presente. Por otra parte, en el escenario en que se desenvuelven las ‘muestras estéticas’ posmodernistas de matiz neomarxista, la sinceridad de J. Stallabrass es excepcional. Autor de *Art Incorporated* donde examina ‘las reglas del arte ahora’ siguiendo la proposición del campo de juego de P. Bourdieu, como también de W. Benjamin en *El autor como productor*, Stallabrass identifica el arte contemporáneo como “una máquina para producir sentido mercadeable” (2004, pp. 100-174). Esto ha ocurrido desde el Renacimiento y en épocas posteriores; aconteció también en la segunda década del siglo XX con los privilegios alcanzados por el *readymade* (Duchamp) y continúa sucediendo con las ‘muestras estéticas’ posmodernistas y sus versátiles configuraciones. Estas cada vez y a pesar que dicen presentan resistencia al poder y la institucionalidad, se adecúan a los privilegios regidos por el sistema global del arte y la versión neoliberal de la economía. Más idealista resulta T. Smith en *What is Contemporary Art*, cuando enfrenta el dilema de definir lo ‘contemporáneo’, ya que su discusión no solo topa espacios del arte, sino también el carácter ontológico del presente y se pregunta “¿Qué significa existir en condiciones de contemporaneidad?” (2012, p. 48). Al respecto y refiriéndose al arte desde su visión teórica, manifiesta que la idea de ‘estar juntos’ viene a constituirse en una oportunidad para apreciar lo general y universalmente participativo, en virtud que es urgente abandonar instancias de aislamiento, la particularidad personal y la alienación bajo los términos de la modernidad. Smith parece que no advierte que modernidad y posmodernidad no solo comparten términos casi seme-



jantes, están mediados por demarcaciones cada vez más borrosas. En el fondo, no pueden desprenderse uno del otro en razón que son referentes dependientes y, por los resultados, comparten consecuencias; la diferencia es que la primera representa las promesas incumplidas, la segunda las superaciones ficticias. Aunque Smith no lo admita, la propuesta del ‘estar juntos’ aplica a esta última reflexión y da respuesta a su pregunta.

El axioma de las ‘muestras estéticas’ y la agencia en las expresiones artísticas

272



Habría que precisar en adelante que las ‘muestras estéticas’ posmodernistas, en los términos enunciados, son realmente un axioma que en Ecuador ha tenido efectos inesperados y contraproducentes. Las causas derivan en apropiación y reciclaje de imágenes, tratamientos incursos en objetos existentes e imaginarios, intervenciones artificiales en el cuerpo, en animales, la naturaleza y el medio ambiente; se dice para sobrepasar los límites de lo cotidiano y los trances que impone el poder.¹⁵ Este aciago acontecer ‘estético’, que tiene como principio el ‘todo vale’, es tan difuso y se diluye tan rápidamente que su condición efímera presenta dificultades para nombrar casos específicos que definan ‘obras’ con condiciones estables para análisis. En este sentido, cualquier cosa puede convertirse en arte, basta adicionar una retórica grandilocuente y simulada en los términos consabidos, para señalarse como ‘obras de arte’ insondables. Lo insólito es que los objetos misceláneos e inciertos producidos por este apotegma ocupan los espacios expositivos disponibles para las expresiones artísticas; a la par, es acuciosa la reproducción de los sustentos teóricos e ideología que han copado gran parte de los estamentos dedicados al quehacer cognoscitivo y la enseñanza. Es tal el prodigio de este concierto de haberes tópicos con su inestable acervo, que es denominado ‘objetos de reflexión’. No es que este portento sea cuestionable en materia reflexiva, se entiende que la diversidad conceptual, teórica e ideológica es lícita en cualquier tiempo y lugar. El problema es que se ha vuelto en exigido y tutelado por un régimen que demanda un tratamiento unidireccional e inequívoco; así como absurdo resulta que esta forma de operar se haya convertido en hegemónica y se aceptan sin reparos en las instituciones y la academia.

A diferencia de la falta de definición de las ‘obras’ del paradigma en cuestión donde se dificulta su especificidad e inventario, con los argumentos anotados es posible distinguir con cierta claridad las formas de administrarse y cómo opera en los estamentos posibles. Más hacedero

todavía es identificar a los subyugados por este modelo, los posmodernistas-conceptualistas criollos, que ingenuamente suponen que el marxismo en términos ortodoxos es todavía una opción. Por lo general se declaran ‘informados’ y definidos como maduros, favorecidos y evolucionados; por el contrario, a quienes no están instruidos en las regentes teorías e ideología que los somete y no manejan las directrices del *fashion art*, se los denomina ‘desinformados’, es decir, inmaduros, limitados, retrógrados... y son remitidos a la exclusión por considerarse que permanecen en el pasado, ‘anomalía’ que tiene como fin la negación de espacios de expresión, los favores de la curaduría y el acceso a lugares de exposición. Esta apariencia de mérito y demérito es la que menciona E. Ímaz (1985) al referirse a I. Kant sobre el texto de 1784 *¿Qué es la Ilustración? (Was ist Aufklärung?)*.¹⁶ Por su parte, M. Foucault, en su conferencia de 1975, pone en cuestión la *Aufklärung* que hace una diferenciación entre los que tienen ‘mayoría de edad’ y los que tienen ‘minoría de edad’, que asume tomar partido por los dictados de los desarrollos de la Ilustración, que no es otra cosa que el sometimiento a la racionalidad moderna para alcanzar la madurez necesaria.¹⁷ Dussel, citando también a Kant en su conferencia de Frankfurt de 1992, señala que la idea kantiana plantea esta forma de emancipación como salida de la inmadurez, llevada a cabo por el esfuerzo de la razón como proceso crítico que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo histórico del ser humano, y critica esta posición en vista de que es una estrategia direccionada para la exclusión de otras formas epistemológicas de concebir la realidad del mundo. Aparentemente, los accidentes del racionalismo moderno están a la vista y empiezan a ser análogos a los resultados del posmodernismo; quizás la divergencia radica que el primer caso abona por el mito de la emancipación racional, mientras el segundo se desenvuelve a través del mito del albedrío irracional como superación del anterior; en la actualidad, con parecidas consecuencias.

Este conflicto está minando posibles alternativas para superar la crisis en las artes; sobre todo, debido que la cuestión teórica, ideológica y expresiva de las ‘muestras estéticas’ que representaban en principio la liberación de un sistema opresivo, está llegando a un estado de saturación que impide la visibilidad de opciones. Este agotamiento se percibe en el arte contemporáneo ecuatoriano, cuyas ‘obras’ y ‘objetos de reflexión’ se han convertido en oficiales y parte de la tradición estética en las dos primeras décadas del siglo XXI. No obstante, se continúa importando argumentaciones para nutrir las envejecidas ‘muestras estéticas’, activando cada vez, la dependencia y la semaforización¹⁸ de los agentes e instituciones donde rige esta subordinación. Este abarcamiento impide, de cierta



manera, visualizar una ‘disonancia’¹⁹ que ocasiona una salida a mediano plazo de esta nefasta preeminencia. La escueta introversión que enfatiza A. Lesper sobre esta situación, al identificar esta imposición y dominio como el “fraude del arte contemporáneo” (Lesper, 2017),²⁰ es suficiente para advertir lo que está ocurriendo con el arte ecuatoriano.

Ya se han mencionado algunos rasgos sobre el axioma actual, sin embargo, es necesario profundizar en la forma que opera el ‘objeto de reflexión’ a partir de las comentadas nuevas ‘muestras estéticas’ cuando involucran la noción de realidad.²¹ Sabemos que toda expresión la contempla y se interpreta por intermedio de la abstracción, sea cual fuere y en cualquier tiempo; por lo tanto, el objeto de reflexión referido al arte no es patrimonio del modernismo, del posmodernismo o del ideario neo-marxista. Es sustancia pensante que ha estado presente en culturas y civilizaciones durante todas las épocas, lo diferente es la forma de comprenderlo y experimentarlo. No obstante, la conversión reflexiva que realiza el posmodernismo en el arte, a partir de sus teorías e ideología y el encomiable esfuerzo por parecer ‘sublevado’ frente al modernismo o cualquier cosa que contraría sus afanes, la sitúa en estratos difusos que acomodan expresiones por demás porfías. Al igual que las prácticas modernistas, a contrapelo de las teorías posmodernas y el marxismo, esa obstinación se sustenta en los gustos extraviados del sistema capitalista.²²

Al indagar sobre la manera de concebir el ‘objeto de reflexión’ posmodernista, que intenta desprenderse de precedentes, parece ignorar que la capacidad de abstracción parte del mito fundante de la filosofía occidental, cuyo origen se encuentra en el nominalismo medieval²³ y el racionalismo moderno, que han gravitado en los modos del discurso de la racionalidad instrumental contemporánea. El arte en aplicación de las ‘muestras estéticas’ posmodernistas no es ajeno a ese influjo. Sea el modo de reflexión que se presente, es una estrategia conceptual inferida y una maniobra de la razón para escrudinar la sensibilidad del hombre y la relación con la naturaleza y los objetos. La divergencia es que la manera de reflexión de las estéticas modernistas impele con aspiraciones estrictas, las posmodernistas son reactivas sin anhelos y mudan el cuerpo y los objetos a transversalidades de empeños irrestrictos. Es el caso, que la manera de concebir el arte a lo largo de la historia asienta sucesos pendulares que elaboran retóricas cada vez más complejas, es el caso de lo acontecido entre los siglos XX y XXI. Lo poco novedoso del arte y la estética posmodernistas desde mediados del siglo XX, quizá sea que se articulan de manera ostensible al mítico marxismo, que a comienzos del siglo XXI, “se definen en base a factores más amplios como su circulación y modos



de legitimación; en otras palabras y si se habla desde un punto de vista marxista, son los modos de producción lo que definen finalmente al arte contemporáneo”.²⁴ El autor anónimo de esta frase (cf. nota 24) percibe que a diferencia del arte del periodo anterior, el actual no es restrictivo y cuenta con medios de autenticación supuestamente alejados del sistema capitalista. Ya quedó explicado sobre esto último, habrá que añadir que las ‘obras artísticas’ posmodernistas con tendencia marxista se ajustan actualmente al modo neoliberal de la economía. Esto confirma, que la operación ‘deconstructiva’²⁵ de las ‘muestras estéticas’ que cimientan el arte contemporáneo, al menos en el caso ecuatoriano, se presta para la manipulación tantas veces sea necesario. Como explica Regnasco (2004) al referir que esta forma de maniobra revela “el desdoblamiento del hombre, la esencia del hombre proyectada y subjetivada” (p. 49). La versión posmodernista del arte contemporáneo se ha convertido en oficial, elemental y alucinada. No es utopía e insurrección, es una de las versiones estéticas más confusas de la historia reciente.

La estrategia posmoderna en el arte es tan habitual en la actualidad, como obvias son las razones que indujeron al ‘arte culto’ ecuatoriano del siglo XX a adaptarse a los ismos importados por la elite nacional. Resulta inextricable para el arte contemporáneo de comienzos del siglo XXI aparentar novedad con el aforismo: ‘no importa el objeto, sino el discurso que lo sustenta’ (“lo que se conserva es la idea, no el objeto”, cf. nota 30). Hoy es una inútil apariencia: en el circuito donde se produce y legitima, resulta tan necesaria la obra física como evidencia y mercancía, que la exigida presencia desplaza la retórica o el certificado que acredita la falseada ausencia. La situación sublimada del objeto reflexivo posmoderno ha entrado en crisis debido a su propia concusión. Esta convulsión se debe al prurito de separarse de la Modernidad sin aceptar que la relación es tan cercana como la correspondencia entre la Edad Media y la Modernidad. Más conflictivo resulta cuando utiliza con celo la funcionalidad racionalista de la epistemología moderna como herramienta para razonar sus asignaciones; este es el caso de ‘objeto de reflexión’ del arte contemporáneo. Asumiendo los términos de K. Wilber (s/f) en *Los tres ojos del conocimiento*,²⁶ se puede advertir que este modo pensante en el arte resuena con lo acontecido en la época medieval cuando se sometía al ‘ojo de la carne al ojo de la mente’, que se asemeja a la razón religiosa de la Inquisición que tenía como meta la requisa del cuerpo para salvar el alma como verdad frente a cualquier otra creencia humana. En el caso de las estéticas posmodernas, el desdoblamiento de la retórica se toma arteramente la obra física que refiere al ‘ojo de la carne’ como medio para salvaguardar el irrefutable



‘ojo de la mente’. Como se observa, esta arcana moción de abstracción se parodia en la lógica vaporosa del simulacro estético posmodernista neo-marxista. Cheroni (2010) menciona que los posmodernos, al no haber encontrado una sustentación en firme, aceptan que la filosofía moderna es la única a tomarse en consideración (pp. 84-86).

Evidentemente, se debe en gran parte a M. Duchamp (1887-1968), uno de los precursores del paradigma de las ‘nuevas estéticas’ posmodernas y conceptualistas, la situación del arte contemporáneo en cuanto discursiva que reseña la aparente disolución del objeto material para jerarquizar el objeto de reflexión. No es que Duchamp haya definido el rumbo actual, en su tiempo procedió impulsivamente y descifró un enigma conceptual; fueron las conjeturas posteriores las que construyeron el ‘efecto Duchamp’ y lo diseminaron en multiplicidad de obsesiones. Su ‘gesto artístico’ de 1917, como se describe a continuación, es producto de la extenuación de lo artístico de la época y la insatisfacción con el sistema estético establecido. En la década 70 del siglo XX el ‘efecto Duchamp’ se afirma en los centros del arte global; dos décadas después, es asumido por la subsidiaria ecuatoriana,²⁷ que toma a su modo las emanaciones de las ‘muestras estéticas’ reproduciendo la instalación de objetos, direccionamientos tecnológicos y acciones performáticas;²⁸ igualmente, se legitima su circuito de producción y consumo apadrinado por el sector gubernativo, la ‘alta cultura’ y la ‘curaduría’ con diestras transacciones en el mercado del arte.²⁹ En la primera década del siglo XXI se impone este modelo discursivo que gravita sustancialmente en la realidad circundante. El poner en relieve el caso de Duchamp es suficiente para comprender lo acontecido desde la segunda mitad del siglo XX y comienzos del XXI. Duchamp, utilizando el apelativo de R. Mutt rubricado sobre un retrete y siendo juez y parte del Salón de Artistas Independientes (NY, 1917), presenta esta pieza de porcelana fabricada en serie como una burla a lo que consideraba la utilidad del arte, generando una manera de pensamiento y crítica en la producción simbólica.³⁰ Desde entonces, se profesa un modo de legitimar objetos conceptuales y elaboraciones metafóricas que descontextualizan la realidad mediante la hipnótica manera deconstructiva posmoderna que influye notoriamente en artistas, curadores y la academia. Medina (en Ávila y Palomera, 2017) al respecto señala:

Que el arte contemporáneo tenga la constante necesidad de volver a referir a Marcel Duchamp se debe a que el nombre de *readymade* se ha convertido en el recurso de validación universal de lo contemporáneo [...]. A manera de cualquier mito de origen, el *readymade* aparece al mismo tiempo como argumento de justificación de la práctica cotidiana



del arte presente, como objeto de un deseo inalcanzable y como modelo opresivo y sin posibilidad de revocación (pp. 4-17).³¹

En esta maniobra, Duchamp, indudablemente, no prescinde de la mano del autor y la presencia del objeto sin los cuales no habría sido posible la operación idealizada que da paso al *ready-made*.³² Bien sabía Duchamp, a comienzos del siglo XX, al igual que los generadores de las ‘muestras estéticas’ de mediados del siglo XX y comienzos del XXI, que esta estratagema favorece el paso de la apariencia material a la significación conceptual³³ e ideológica. Sin embargo, en los últimos años se empieza a glosar esta lógica de aludes flotantes instituida como dominante en el arte contemporáneo y que no admite crítica o discusión. Desde espacios de resiliencia se empieza a develar el sistema que impone el *fashion art* ecuatoriano, que persistiendo en la autocolonización a través de la obcecación posmodernista-marxista en el arte, no tiene más remedio que mantenerse fiel al *artworld*, servirse de la academia y la institución cultural.

Otro de los antecedentes sobre el modelo estético posmodernista se percibe en el ilustrado modernista W. F. Hegel, quien en el siglo XVIII figura la ‘idea’ del espíritu absoluto y lo que atañe a la historia en *Lecciones de estética: la concepción objetiva del arte*, en este caso, aplicado a lo estético y disponiéndola en un régimen unidireccional e instrumentada por la razón. Algo parecido haría I. Kant en su celebrado texto *Crítica del juicio*, al plantear un juicio de gusto estético tornadizo que no es juicio de conocimiento y manipulado por la razón. Tanto Hegel como Kant, habrían de transfigurar el triángulo platónico y el *cogito* cartesiano para dar operatividad a sus propuestas filosóficas. Esta maniobra sería emulada por los posmodernos del siglo XX, transmutando la idea de lugar, el cuerpo y todo cuanto sea posible, proveyendo a lo estético de sistemas desterritorializados y conceptos deconstructivos para obtener objetos de reflexión desemejantes a los que provee la razón modernista.³⁴ En este tránsito, luego del desengaño de la revolución rusa que desestabilizó a los seguidores europeos y latinoamericanos, y perturbó la mixtura entre arte modernista y marxismo, aparece Marcuse en *El hombre unidimensional* (pp. 10-17-28) para formular una teoría de liberación individual y social en ruptura con el modelo dominante. Desde mediados del siglo XX, entre desencanto y deseo de emancipación, la estética posmodernista apresura un cambio de ruta que mezcla acontecimientos de contrapoder en el arte, la filosofía y lo social, proclamando la reivindicación de derechos individuales y participando de las emergencias sociales y de género. Como habría de esperarse, se reimprime el gesto de Duchamp y se tonifican los





términos de Lyotard, Marcuse y Marx; indudablemente, esta apariencia es propicia para el asentamiento de las ‘muestras estéticas’ posmodernistas y conceptuales en el arte contemporáneo que abonarían luego Brea, Bourriaud, Stallabrass, Smith, Richard, Ramos, entre otros más. En adelante, este modelado estético regirá como método para operar la obra de arte.³⁵ En el caso ecuatoriano, esta alineación doctrinaria alcanza una *sui generis* realización activando forma de arte a través de astucias, ficciones y metáforas en contra del *statu quo*; igualmente, para superar la carga sobre la mercantilización de estos productos en los circuitos de legitimación, se asume una beatona insurrección que no alcanza a revestir lo que J. L. Venegas (2005) denomina la ‘doble conciencia’ que se acomoda para ocultar la sumisión a lo que se cuestiona. Generalmente, los ‘artistas’ posmodernistas y conceptualistas criollos que emulan a los cosmopolitas evaden la confrontación pública, filosófica y académica, concurriendo exclusivamente a exponer sus ‘obras’ e ‘ideas’ en lides que reproducen sus propias asignaciones.³⁶ De antemano se sabe que el acto público es un albur, por esta razón se invoca a la fuerza de su condición que no admite interpelación en el campo que domina.

En la actualidad, la porfía del arte contemporáneo ecuatoriano contribuye a entender el momento que experimenta la obra de arte a nivel global y local; empero, cesionarios de este axiomático ‘orden estético’ prefieren no prever el eminente desgaste de esta difusa supremacía que ya muestra plenamente su falacia *ad vaculum*. Incluso la presura de esta práctica, que unas veces es dominante y en otras dócil, reedita rasgos de autocolonización al servirse y reproducir sin restricciones teorías e ideología, sin realizar ningún esfuerzo para aportes que acrediten alguna alternativa; lo que es peor, en este remedo va excluyendo y eliminando formas de expresión artísticas y sensibilidades estéticas que escapan a su influencia o dominio. A través del tiempo se aprecia que en esta región de América del Sur ha existido una constante lobreguez estética, en el coloniaje, el modernismo y ahora con el influjo posmodernista. Como bien señala M. L. Pratt (1996), en los Andes “las zonas de contacto tienen con frecuencia su origen en la invasión y la violencia y se traduce en formas sociales que se basan en drásticas desigualdades” (p. 3). Con la supremacía de ese modelo es evidente que se reedita el desestimo de las expresiones artísticas populares, del arte indígena y de gran parte de las expresiones con oficio artístico, porque no son operables en los recintos oficiales del *artworld* (arte institucional), que por largos siglos han tenido que sobrellevar “una larga lucha por el poder interpretativo” (Pratt, 1996, p. 3).

Ha sido característico de la globalización armar sistemas mundiales de dominación y las ‘muestras estéticas’ son parte de esa estrategia geopolítica. En Ecuador, esa maniobra de proporciones inconmensurables es de naturaleza poscolonial, neutraliza la independencia de expresiones artísticas y culturales, expulsa del ámbito del arte el imaginario andino y popular, y desgaja cualquier potencial disidencia. En este contexto, desde hace dos décadas los posmodernistas criollos, miembros de la ‘alta cultura’ que forman parte de las instituciones culturales, de gobierno y la academia, así como también los seguidores de los dictados de los centros del arte global regentados por los sistemas de la economía local y mundial, han constituido una suerte de comité nacional para reproducir las prácticas del nuevo orden estético transnacional y sus mandantes financieros.³⁷

El arte contemporáneo ha fracasado en el intento de contraposición al aura mítica modernista y su cuadro de tradiciones, así como a la sistemática financiera capitalista a la que supuestamente recusa. Ahora podemos observar los resultados de la paradoja de las ‘muestras estéticas’ posmodernistas y conceptualistas; quizás a disgusto de Duchamp y demás proponentes de este simulacro estético, el rumbo que ha tomado el arte contemporáneo con versiones alteradas sobre la experiencia artística y estética ya no es la misma que en origen presentó la reflexión sobre el retrete de R. Mutt y el discoloso suceso de la teoría posmoderna. Sin duda, se trata de la reedición de la pesadumbre que hizo visible el freudomarxista J. F. Lyotard (1924-1998),³⁸ cuando al final de su vida experimentó que sus seguidores habían falseado los contenidos de su celebrado texto *La condición posmoderna* (1979). Con la histórica y desafinada dependencia teórica, filosófica y epistémica que ha tomado cuerpo en el arte contemporáneo ecuatoriano, es momento de valer el principio de contradicción con la ruptura respecto a las ‘muestras estéticas’ que han anquilosado el campo del arte, convirtiéndose en una barrera para el avance epistemológico del arte y la estética en Ecuador.



Conclusión

Se ha buscado un referente respecto a la crisis de la representación estética ecuatoriana en el periodo señalado, sin conseguirlo. Fue necesario dar inicio a esta indagación a partir de las experiencias que el autor ha tenido en las últimas tres décadas, a la vez confrontarlas con varias fuentes y autores que han vertido opiniones sobre el arte contemporáneo internacional y nacional. Con las limitaciones del caso, develar lo acontecido con



los registros llevados a cabo permite conocer de manera preliminar cómo han operado las teorías e ideología que sustentan el posmodernismo y el conceptualismo en las artes. Esto muestra que el tema es relevante, pero no conviene a los intereses de la hegemonía que transita por los pasillos gubernamentales, las instituciones culturales y la academia; sobre todo a quienes sostienen el simulacro de las paradigmáticas ‘muestras estéticas’. Seguramente para los seguidores de este paradigma les será difícil deshacerse de esta influencia, ya que entrarían en estado de indefensión al igual que las ‘obras’ resultantes, sin embargo, debe entenderse que el modo de idealizarlas está agotado, así como extenuado el modelo de reflexión que las sustenta. El adormecimiento agravado por este paradigma desde mediados del siglo XX y comienzos del XXI, ha acumulado demasiada incertidumbre en las realizaciones simbólicas y culturales; en consecuencia, esta situación está señalando el descalabro del arte y el tratamiento cognoscitivo de la estética en el último siglo en la región de los Andes. Existen tantas preguntas al respecto que las respuestas están en curso y queda mucho por dilucidar y debatir en el contexto de la significación productiva y educativa del arte, y en el cambio de rumbo sobre el conocimiento de la estética en Ecuador.

Al comienzo definir y desarrollar el tema parecía una herejía, enfrentarlo ha constituido un riego por las extensiones futuras, empero, poner en juicio el paradigma vigente es una tarea necesaria que no se puede postergar. Esto se debe a que no es posible que el arte continúe derivado diligencias que se fijan en prótesis estéticas, ya sea asignando mundos velados y significantes flotantes o también dominios con expresiones alegóricas destinadas al espectáculo efímero y la rentabilidad ideológica. Con mayor razón, cuando la región de los Andes cuenta con suficientes fundamentos filosóficos-estéticos que pueden aportar a un ‘mundo otro’ para el arte ecuatoriano.³⁹

Resta que el paradigma desencajado de las ‘muestras estéticas’ exista como cualquier otro que ha producido la modernidad occidental y el sistema capitalista, lo apremiante es desligarse de este soporífero modelo que se sostiene en las inmemoriales teorías posmodernista, conceptualista y marxista. En primer lugar, proporcionando oportunidad a las manifestaciones expresivas que han sido soterradas por esta dominancia en las últimas décadas; en segundo lugar, abriendo fuentes de investigación y de expresiones estética alternas; primordialmente, volviendo la mirada a la cultura y filosofía andinas para proponer oportunidades para el arte ecuatoriano.⁴⁰ Es momento que la academia, último reducto con posibilidades reflexivas alternas, se dé cuenta del fraude y lo que se ha posicionado en

disciplinas, asignaturas y programas curriculares respecto a la teorización y prácticas del arte, la filosofía estética, la pedagogía artística y la epistemología del arte. La contribución para superar la crisis causada por las estéticas posmodernistas puede iniciar la activación con lo que es afín a la región de los Andes, la cosmología andina que provee de oportunidades para superar las contradicciones del arte contemporáneo. Bien podría partir esta alternativa de la propuesta intercultural de J. Estermann (1998/2006) mencionada en *Filosofía andina*, así como también de cuestiones del arte ecuatoriano y oportunidades que presenta la estética andina, mencionadas en la publicación del autor del presente artículo, *Acercamiento a la estética indígena andina*, TSM-SM (2018)⁴¹. Estos aportes pueden cimentar un caudal epistemológico para proyectos estéticos, artísticos y culturales alternativos en Ecuador y, por supuesto, contribuir con estos propósitos al enriquecimiento de la visión universal de la estética.



Notas

- 1 Según I. Kant el juicio de gusto no es juicio de conocimiento; este pensador considera que el sentimiento es un ente anómalo respecto a la razón, por lo tanto, esta última debe prevalecer sobre el primero. Kant fue entre los primeros junto a Hegel, Baumgarten y Addison que en la modernidad disponen a la estética como ciencia pero alejada de la condición científica.
- 2 Por esta razón en cambios de época pueden permanecer estilos y corrientes artísticas.
- 3 Dispuesta al servicio de las elites que dirigen la economía y la política. Su comienzo se insinúa en el primer Gobierno de Ecuador con Juan José Flores, en cuya presidencia se crea la Escuela de Artes y Oficios Miguel de Santiago; a partir de entonces, la 'alta cultura' está conformada por las elites que dirigen el gobierno y las instituciones culturales en relación con los poderes político y económico. La Modernidad en el arte pictórico trae consigo el clasicismo y un renovado paisajismo, el impresionismo y expresionismo, el cubismo y el abstraccionismo, el surrealismo y el realismo mágico, etc.; estas corrientes también se proyectan en la literatura, el teatro, la danza, etc.
- 4 El primero es enaltecido y aceptado por los grupos de poder; incluso reclaman pertenencia. Los segundos se utilizan según la ocasión.
- 5 Esta tendencia se extiende en la literatura, la escultura, el teatro y la danza.
- 6 Dependientes de la institucionalidad gubernamental, cultural y académica, para preservar su estatus, unas veces vislumbran una tendencia de izquierda, otras de derecha y la que más de prevención.
- 7 Término utilizado por K. Mandoky en *Estética cotidiana y juegos de la cultura* (2006, p. 28).
- 8 Este término es propuesto por el autor del presente artículo para definir el 'arte de moda' asociado a la versión posmodernista, conceptualista asociado al mítico y obstinado marxismo. Esta expresión se enuncia en varios apartados de la publicación del autor en *Introducción a la estética indígena andina*, TSM-SM (2018). En esta oportunidad, el *fashion art* se refiere a las expresiones que se ajustan al paradigma de las 'muestras estéticas'; que cada vez, denotan signos de decadencia por



- la incertidumbre de las 'obras' propuestas y por la declinación del adoctrinamiento estético-ideológico (posmodernismo-marxismo) que desemboca en la rentabilidad del espectáculo colectivo y el egocentrismo individual.
- 9 Entre los primeros Duchamp, más tarde con Brea, Bourriaud, Stallabrass, Smith, Richard, Ramos Collado, entre otros. Este artículo señala brevemente características del pensamiento de estos autores, pero con mayor alcance los efectos que se enuncian en el transcurso de la argumentación.
 - 10 Los cursos son impartidos principalmente en Guayaquil, Quito y Cuenca por eruditos de esta corriente, entre ellos, Rige (inglés), Bellido, Mellado (chilenos), Álvarez (cubana). El autor del presente artículo presencié la introducción de este paradigma y experimentó este 'aprendizaje' en 1992.
 - 11 Desde finales del siglo XX y comienzos del XXI se imponen dicciones 'desterritorializadas' y 'radicantes' que se transmutan en imitaciones que definen el arte contemporáneo ecuatoriano. Esta forma de intromisión posmodernista que trae consigo actitudes estéticas, a veces bárbaras, no se diferencia en mucho de lo que viene ocurriendo por más de dos siglos respecto a las manifestaciones estéticas populares y ancestrales.
 - 12 Un buen número de instituciones ya se encuentran bajo este régimen estético-ideológico. De igual manera se establece una jerga con terminologías posmodernistas y conceptualistas propio del paradigma de las nuevas estéticas o de las 'muestras estéticas'.
 - 13 En el siglo XVIII Kant enuncia el 'desinterés' aplicado al juicio de gusto como requerimiento indispensable para observar el sentimiento estético. La posición en referencia no se diferencia en nada de lo propuesto por Kant, persiguen el mismo objetivo; inclusive, la propuesta del paradigma estético posmodernista (las 'muestras estéticas'), reafirma lo estético como asunto a la deriva sin ninguna oportunidad, como previene Kant, de pensarse como juicio de conocimiento.
 - 14 Para Foucault, Derrida, entre otros estructuralistas posmodernos, en la deconstrucción de la realidad los sujetos y objetos se inventan a través del lenguaje, convirtiéndolos en cualquier cosa. Esto tampoco es original del posmodernismo, viene ocurriendo por más de diez siglos en la literatura, la poesía, el teatro, etc.
 - 15 En las 'muestras estéticas' posmodernistas se impone lo 'extraordinario', idea preeminente que ha hecho perder el discernimiento de la realidad, inclusive del imaginario perceptivo, con alucinaciones que las falsean y se disponen por el contrario para disipar la mundanidad de los poderes de turno.
 - 16 E. Ímaz en los escritos kantianos realiza una amplia explicación sobre el texto de Kant *Was ist Aufklärung?*; en este artículo es suficiente comprender las denominaciones de 'mayoría y minoría de edad' respecto a las prácticas, exclusiones e incertidumbres que ocasiona la operatividad del paradigma posmodernista aplicado en las artes.
 - 17 Foucault en su obra *Sobre la Ilustración*, analiza este texto de Kant interpretando estos veredictos que definen el antes (inmadurez/minoría de edad) de la llegada de la Ilustración donde se contempla la llegada a la madurez o la 'mayoría de edad'. Foucault cita la premisa kantiana: "Para caracterizar el estado de minoría de edad 'obedeced, no razonéis' [...] la humanidad se hará mayor cuando ya no tengas que obedecer, sino cuando se le diga 'obedeced y podréis razonar cuanto queráis'" (en Hernández Rodríguez, 2017, p. 154). Esta clasificación de los estados del ser, entre los que tienen madurez y los que no la tienen, ha sido frecuente desde la Colonia y en lo que hoy es América Latina durante el siglo XX, con la introducción del modernismo y el marxismo. Desde mediados del siglo XX y comienzos del XXI, con el posmodernismo y el neomarxismo ocurre algo similar. Esta manera de maniobrar

- al sujeto ha sido favorable en regímenes coloniales, dictatoriales y en los ‘revolucionarios’ con apariencia democrática.
- 18 Una suerte de ‘doble conciencia’ en los términos que señala J. L. Venegas (2005).
 - 19 Este término se presenta como salida al actual estado del arte contemporáneo. La ‘disonancia’, en este caso, es sinónimo de ‘disidencia’ para pensar libremente y se acerca al término griego *hairetikós* (hereje) que significa ‘el que es libre de elegir’ o ‘persona de libre pensamiento’. Desde la Edad Media los dogmas de cada temporalidad, incluido el colonialismo, han transformado el término ‘hereje’ en despectivo. Cada época blande una referencia al término: en la Edad Media, ‘hereje’; en el modernismo, ‘primitivo’, ‘bárbaro’, ‘inmaduro’; en la extensión posmodernista, ‘desinformado’, ‘limitado’, etc.
 - 20 La mayoría de las ‘objetos’ de este circuito son los que Avelina Lesper denomina versiones VIP (video, instalación, *performance*), que se presentan a manera de dogmas que no consienten duda o debate. Esta forma de producción artística también estimula la interacción del espectador y la obra en términos físicos, sensoriales, visual-tecnológica, necesidad biológica, etc.
 - 21 El paradigma que representa este axioma estético enreda la noción de ‘realidad’, al dar cuenta de los sujetos y objetos con el tratamiento de una plantilla previa que los simula y reconstruye hasta transformarlos en un fárrago discursivo carente de certidumbre.
 - 22 Herencia de la Modernidad capitalista que en el periodo del axioma estético posmodernista, a contrapelo, se remoja para servirse de la versión neoliberal de la economía en términos de relación de operaciones por beneficiarios, que se legitima en los circuitos que maneja la ‘alta cultura’, el ‘arte culto’ y de intervención de ‘curador’ de arte.
 - 23 En el siglo XIV, con Ficino que plantea ciertas bases del racionalismo de Occidente; posteriormente, con el racionalismo panteísta de Espinoza. En materia estética se consideró ampliamente en la definición de ciencia por parte de Baumgarten en el siglo XVIII, pasando también a consideración de Kant, Hegel, Addison, Burke, entre otros; igualmente, con los pensadores modernos entre los siglos XIX y XX, hasta los posmodernos del siglo XX.
 - 24 Palabras textuales en el informe del evaluador acreditado a la revista *INDEX Arte Contemporáneo* (Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes, PUCE, junio de 2018). Comete la imprevisión de emitir un juicio de valor sobre la posición del autor que aboga por un parecer estético a partir de la cosmología andina y cuestiona la supremacía alcanzada por las estéticas posmodernistas. El par ciego espera imponer su afecto teórico-ideológico para que el autor las cumpla, delatando la adhesión a la visión posmodernista-marxista e insinúa las improntas de Brea, Bourriaud, Stallabrass, entre otros.
 - 25 Estructuralistas como Foucault y Derrida plantean la ‘deconstrucción’ de la realidad. Con esta operación no existen los sujetos y los objetos, porque puede crearse en el lenguaje y es este último el que crea la realidad. Ejemplo, al disponer flores sobre una mesa, con la deconstrucción, pueden convertirse en un río lleno de piedras.
 - 26 K. Wilber, en *Los tres ojos del conocimiento*, lleva a cabo una comparación entre la Edad Media y la Modernidad respecto a la funcionalidad de la epistemología como herramienta de la razón.
 - 27 Durante la década 90 del siglo XX, un vasto sector de la ‘alta cultura’ y el ‘arte culto’ afiliados al posmodernismo neomarxista. La sede local también opera a través de curadores y críticos vinculados a la institución cultural y la academia. Algunos





- artistas no tienen conciencia de los contenidos de esta tendencia estética, la siguen porque está de moda y les permite acceder al circuito.
- 28 Disposición variada de cosas y acciones que se denominan ‘arte’, resultado de inspiraciones tardías sobre el gesto de Duchamp ocurrido hace un siglo y las excentricidades de Bouys y Mendieta; divertimentos y dislocaciones que se relacionan con apropiaciones, fotografías transfiguradas, fachendosas manufacturas, multimedia coligada al video y la pantalla, mutilaciones y funciones corporales inverosímiles, faenas con animales y vegetación, etc.
- 29 Se tiende a encubrir las ‘obras’ y ‘objetos de reflexión’ en relación con la cotización comercial, sin embargo, se justiprecian como cualquier otro producto del mercado. En Quito se puede observar en edificios de corporaciones financieras, empresariales y transnacionales, la ubicación de estas ‘obras’ que repiten enunciados ubicados en otras latitudes y salas del arte contemporáneo del exterior (MOMA, NY; Bienal de Venecia, Italia, etc.,) y con esa procedencia se exponen en salas nacionales (Centro de Arte contemporáneo, CAC; Centro Cultural Metropolitano, CCM; Bienal de Cuenca, etc.). Todas ellas con altos financiamientos que dan curso a retóricas de ‘territorios fronterizos’, ‘problematizar límites’, ‘inscribir procesos de gentrificación’, ‘habitar mundos antagónicos’, ‘traslaciones por pilares vacíos’, etc.
- 30 Para M. Duchamp el problema no es el objeto, sino la estructura mental y crítica que se le aplica en un determinado campo del arte. Duchamp había abandonado la pintura en 1913 y buscaba a través del *readymade* y con la obra *La fuente*, disuadir que la pintura como técnica de expresión está concluida; de esta manera, desea desmitificar la obra de arte dotándole de una nueva realidad. Luego de la exposición de los Artistas Independientes de 1917, Duchamp llevaría el retrete a la galería 291, donde en un entorno ‘adecuadamente afinado’ es fotografiado por Alfred Stieglitz, quien por su fama y vivacidad, daría importancia a la insurgencia de promotor del *readymade*. Duchamp, al decir que ha ‘perdido el original’, hace cuatro copias con retretes distintos, los cuales se cotizan en grandes sumas y se ubican: 1951 en Nueva York, 1953 en París, 1963 en Estocolmo y 1964 en Milán. Resulta sagaz ‘reproducir la obra’ de esta manera, tomando el prefabricado y firmarlo con el alias: R. Mutt. Como diría el propio Duchamp: “Lo que se conserva es la idea, no el objeto”; sin embargo, ahí están las copias con alta valoración en el mercado. A diferencia de la descripción de ‘aura’ de W. Benjamin, el caso de Duchamp es quizá el único en que cuatro objetos de lo mismo —denominados *La fuente*— mantienen aura siendo originales y reproducciones a la vez. Es más, realizados y elevados a categoría de arte en años distintos y ubicados en cuatro lugares diferentes.
- 31 Medina en *Apropos del readymade: notas sobre una genealogía en disputa*, realiza un extenso análisis sobre esta ‘obra’.
- 32 Sobre la reflexión de la obra de arte, la de Duchamp (1887-1968) tiene sus características, sin embargo, no se distingue en mucho de la de D. Diderot (1713-1784) o la espiritualidad de las concepciones artísticas de V. Kandisky (1866-1944). En la forma, son visiones distintas, en el fondo, son abstracciones con parecido *relatum*.
- 33 La concepción conceptualista en el arte no es original del posmodernismo, cada época del arte ha tenido una base conceptual. La legislatura conceptual posmodernista que rige en las ‘muestras estéticas’ solo es posible para manipular la realidad respecto al arte e inducirlo al simulacro de mundos inciertos y ficticios que contradicen fundamentos del sentimiento estético universal.
- 34 El concepto deconstructivo posmodernista adjuntado al arte contemporáneo, en el periodo indagado, no es un ente separado de compendios anteriores: sin moder-

- nismo no existiría posmodernismo. Considerarlos apartados es una ficción mental de fácil refutación. Las dos fases, aunque opuestas, se favorecen a manera de vasos comunicantes.
- 35 En su momento, los modernistas adjuntos al marxismo y en el presente los seguidores locales del posmodernismo neomarxista desde su 'lógica' arremeten contra los 'imperios' y 'metarrelatos'. En ciertas circunstancias, se sienten alagados cuando son beneficiarios de sus recursos en un despliegue del síndrome de 'semaforización'. En Ecuador hay varios ejemplos, entre tantos, como la Compañía Artes No Decorativas ARTNODECO S.A. Brochure Informativo, 1999; One Day Domestic Rituals, 2000; Proyectos con Asignación de Fondos Concursables, Ministerio de Cultura 2008-2017; Imaginarios en la Barbarie, 2009; Políticas al Borde, 2009; Funka Fest, 2019, etc. Actualmente, se ajustan a fondos provenientes de la dicción neoliberal de la economía.
 - 36 En la exposición de Guggenheim NY, de enero y mayo 2018, se expone *Ramas*, que consiste en unas pocas ramas de árbol dispuestas en un rincón del museo; el artista vende la 'obra' mediante un certificado que se canjea por varias decenas de miles de dólares con la correspondiente comisión para la institución. Igual es el caso de *Doméstica*, una instalación que consiste en una vetusta lavadora de ropa, en la parte superior se ubica una refrigeradora de igual condición con un crucifijo en la puerta y remata con un televisor de igual data; la 'obra', dispuesta a manera de tótem, es uno de los 'objetos de reflexión', al igual que otros del mismo concepto y cuyos autores se mantiene en reserva hasta la venta. Esto fue presenciado por el autor de este artículo.
 - 37 Primordial financiador de las 'obras' que se disponen en el circuito de legitimación y consumo de esta manifestación 'artística'.
 - 38 Manifiesta que "el posmodernismo es acostumbrarse a pensar sin moldes y criterios" (Iriart, 1985).
 - 39 La filosofía andina inherente a la cultura quichua, las expresiones populares y comunidades ancestrales mantiene una epistemología para comprender y llevar a cabo la producción de bienes artísticos y culturales, y el objeto de reflexión estético.
 - 40 El *artworld* asociado a la 'alta cultura' únicamente consideran copiar y difundir el paradigma posmodernista de las 'muestras estéticas' para configurar el 'arte nacional'. Rechazan la filosofía andina y su componente cognoscitivo por no convenir a sus intereses. Por una parte, representa un cambio radical que no podrían afrontar; por otra, las canonjías y poder alcanzados junto con las asignaciones financieras se vendrían abajo.
 - 41 El autor (2018) lleva a cabo una apertura inicial sobre los contenidos de la estética andina, que puede fundamentar una posible teoría estética desde la cosmología andina en la presente contemporaneidad.



Bibliografía

ÁVILA, Sonia & PALOMERA, Mario

2017 La fuente de Marcel Duchamp, historia de una burla. *Expresiones es Cultura*, 10 de abril de 2017. Recuperado de <https://bit.ly/37rxYVn/>

BREA, José Luis

2016 El arte en el contexto contemporáneo. *Lápiz, Revista Internacional del Arte*, 291-2913.



- 1999 *Noli me legere: el enfoque retórico y el primado de la alegoría en el arte contemporáneo*. Murcia: CENDEAC.
- BOURRIAUD, Nicolás
2002 *Relational Aesthetics*. Dijon: Les Presses du réel.
2006 *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
2008 *Topocrítica: el arte contemporáneo y la investigación geográfica*. Proyecto Arte Contemporáneo. Murcia: Heterocronías.
s/f *Tiempo, arte y arqueología del presente*. Murcia: CENDEAC.
- CABRERA, Pablo Eugenio
2018 *Acercamiento a la estética indígena andina, Una visión de la pintura de Tigua*, TSM-SM. Quito: Centro de Publicaciones PUCE.
- DUSSEL, Enrique
1992 El encubrimiento del otro, hacia el origen del mito de la Modernidad. En *Dos paradigmas de la Modernidad, definiciones* (p. 175).
- ESTERMANN, Josef
1998/2006 *Filosofía andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Quito: Abya-Yala.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich
1977 *Lecciones de estética: la concepción objetiva del arte*. Buenos Aires: La Pléyade.
- CHERONI, Ariadna & PORTILLO, José (eds.)
2010 *Reflexiones sobre el pensamiento italiano contemporáneo*. Montevideo: Trilce.
- ÍMAZ, Eugenio
1985 *Was ist Aufklärung? Escritos kantianos sobre ¿Qué es la Ilustración?* México DF: FCE.
- IRIART, Carlos
1985 Jean-François Lyotard: "El posmodernismo es acostumbrarse a pensar sin moldes ni criterios". *El País*. 23 de octubre. Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/2Qb5v07/>
- KANT, Immanuel
2001 *Crítica del juicio*. Madrid: Espasa-Calpe.
- LESPER, Avelina
2017 *El espejo del arte* (Material para documental). Quito.
- LIOTARD, Jean-François
1998 *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MANDOKY, Katya
2006 *Estética cotidiana y juegos de la cultura: prosaica I*. México DF: Conaculta-Fonca.
- MARCUSE, Herbert
2017 *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta.
- PRATT, Marie Louise
1996 *Apocalipsis en los Andes: zonas de contacto y lucha por el poder interpretativo*. Resumen de la conferencia en el Centro Cultural del BID, Washington.
- RAMOS, Liliana
2006 Los frutos de la pasión: François Pinault y su colección de arte contemporáneo invaden Venecia. *Art Premium*, (15), 50-60.
- REGNASCO, María
2004 *El poder de las ideas, el carácter subversivo de la pregunta filosófica*. Buenos Aires: Biblos.

RICHARD, Nelly

2007 Márgenes e instituciones: la escena de avanzada. En *Fracturas de la memoria: arte y pensamiento crítico* (pp. 16-24). Buenos Aires: Siglo XXI.

SMITH, Terry

2012 *What is Contemporary Art. Thinking Contemporary Curating*. NY: Independent Curators International (ICI).

STALLABRASS, Julián

2004 *Art incorporated: historia del arte contemporáneo*. Oxford University Press.

VENEGAS, José Luis

2005 *Aesthetic De-Coloniality and Crole Double Consciousness*. s/e.

WILBER, Ken

s/f *Los tres ojos del conocimiento*. s/e.

Fecha de recepción de documento: 15 de julio de 2018

Fecha de revisión de documento: 4 de enero de 2019

Fecha de aprobación de documento: 17 de mayo de 2019

Fecha de publicación de documento: 15 de enero de 2020



Normas de Publicación en «Sophia»



ISSN: 1390-3861 / e-ISSN: 1390-8626

1. Información general

«Sophia» es una publicación científica de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, editada desde junio de 2006 de forma ininterrumpida, con periodicidad fija semestral, especializada en Filosofía de la Educación y sus líneas interdisciplinarias como Epistemología, Deontología, Estética, Estudios Críticos, Hermenéutica, Axiología, Ontología, Antropología Filosófica, Sociología, Analítica Filosófica... vinculadas al ámbito de la educación.

Es una revista científica arbitrada, que utiliza el sistema de evaluación externa por expertos (*peer-review*), bajo metodología de pares ciegos (*double-blind review*), conforme a las normas de publicación de la American Psychological Association (APA). El cumplimiento de este sistema permite garantizar a los autores un proceso de revisión objetivo, imparcial y transparente, lo que facilita a la publicación su inclusión en bases de datos, repositorios e indexaciones internacionales de referencia.

«Sophia» se encuentra indexada en Emerging Sources Citation Index (ESCI) de Web of Science; en Scientific Electronic Library Online (SciELO); en el Sistema de Información Científica (REDALYC); en el directorio y catálogo selectivo del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX), en la Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR), en Clasificación Integrada de Revistas Científicas (C.I.R.C), en Academic Resource Index (Research Bible), en la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB), en el Portal de difusión de la producción científica (Dialnet); en Bibliografía Latinoamericana en Revistas de Investigación Científica y Social (BIBLAT); en el Directorio de Revistas de Acceso Abierto DOAJ y en repositorios, bibliotecas y catálogos especializados de Iberoamérica.

La revista se edita en doble versión: impresa (ISSN: 1390-3861) y electrónica (e-ISSN: 1390-8626), en español y en inglés, siendo identificado además cada trabajo con un DOI (Digital Object Identifier System).

291



2. Alcance y política

2.1. Temática

Contribuciones originales en materia de Filosofía de la Educación, así como áreas afines: Epistemología, Deontología, Estética, Estudios Críticos, Hermenéutica, Axiología, Ontología, Antropología Filosófica, Sociología, Analítica Filosófica,... y todas aquellas disciplinas conexas interdisciplinarmente con una reflexión filosófica sobre la educación.

2.2. Aportaciones

«Sophia» edita estudios críticos, informes, propuestas, así como selectas revisiones de la literatura (*state-of-the-art*) en relación con la Filosofía de la Educación, aceptando asimismo trabajos de investigación empírica, redactados en español y en inglés.

Las aportaciones en la revista pueden ser:

- **Revisiones:** 10.000 a 11.000 palabras de texto, incluidas tablas y referencias. Se valorará especialmente las referencias justificadas, actuales y selectivas de alrededor de unas 70 obras.
- **Investigaciones:** 8.000 a 9.500 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.
- **Informes, estudios y propuestas:** 8.000 a 9.500 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, tablas y referencias.

2.3. Características del contenido

Todos los trabajos presentados para la publicación en «Sophia» deberán cumplir con las características propias de una investigación científica:

- Ser originales, inéditos y relevantes
- Abordar temáticas que respondan a problemáticas y necesidades actuales
- Aportar para el desarrollo del conocimiento científico en el campo de la Filosofía de la Educación y sus áreas afines
- Utilizar un lenguaje adecuado, claro, preciso y comprensible
- No haber sido publicados en ningún medio ni estar en proceso de arbitraje o publicación.

Dependiendo de la relevancia y pertinencia del artículo, se considerarán como contribuciones especiales y ocasionalmente se publicarán:

- Trabajos que superen la extensión manifestada
- Trabajos que no se correspondan con el tema objeto de la reflexión prevista para el número respectivo

2.4 Periodicidad



«Sophia» tiene periodicidad semestral (20 artículos por año), publicada en los meses de enero y julio; y cuenta por número con dos secciones de cinco artículos cada una, la primera referida a un tema **Monográfico** preparado con antelación y con editores temáticos; la segunda, una sección de **Misceláneas**, compuesta por aportaciones variadas dentro de la temática de la publicación.

3. *Presentación, estructura y envío de los manuscritos*

Los trabajos se presentarán en tipo de letra Arial 12, interlineado simple, justificado completo y sin tabuladores ni espacios en blanco entre párrafos. Se separarán con un espacio en blanco los grandes bloques (título, autores, resúmenes, descriptores, créditos y epígrafes). La página debe tener 2 centímetros en todos sus márgenes.

Los trabajos deben presentarse en documento de Microsoft Word (.doc o .docx), siendo necesario que el archivo esté anonimizado en Propiedades de Archivo, de forma que no aparezca la identificación de autor/es.

Los manuscritos deben ser enviados única y exclusivamente a través del OJS (Open Journal System), en el cual todos los autores deben darse de alta previamente. No se aceptan originales enviados a través de correo electrónico u otra interfaz.

293



3.1. *Estructura del manuscrito*

Para aquellos trabajos que se traten de investigaciones de carácter empírico, los manuscritos seguirán la estructura IMRDC, siendo opcionales los epígrafes de Notas y Apoyos. Aquellos trabajos que por el contrario se traten de informes, estudios, propuestas y revisiones sistemáticas podrán ser más flexibles en sus epígrafes, especialmente en Material y métodos; Análisis y resultados; Discusión y conclusiones. En todas las tipologías de trabajos son obligatorias las Referencias.

A. *INVESTIGACIONES EMPÍRICAS*

Su objetivo es contribuir al progreso del conocimiento mediante información original, sigue la estructura IMRDC: Introducción (objetivos, literatura previa), Materiales y métodos; Análisis y Resultados; Discusión, integración y conclusiones. Siguiendo los criterios planteados por la Unesco, es este tipo de textos científicos se llaman también como: “memorias originales”

La estructura recomendada, especialmente en trabajos que incluyen investigaciones empíricas, es la siguiente:

1) **Título (español) / Title (inglés):** Conciso pero informativo, en castellano en primera línea y en inglés en segunda. Se aceptan como máximo 85 caracteres con espacio. El título no solo es responsabilidad de los autores, pudiéndose proponer cambios por parte del Consejo Editorial.

2) **Datos de Identificación:** Nombres y apellidos completos de cada uno de los autores, organizados por orden de prelación. Se aceptarán como máxi-

mo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número completo de ORCID de cada autor aspectos que deberán constar de modo obligatorio en la Carta de Presentación, además deberán ser cargados en el sistema OJS de la revista, en la sección Metadatos y/o en un documento word adjunto al archivo que contiene el trabajo que se propone para la evaluación.

3) Resumen (español) / Abstract (inglés): Tendrá como extensión mínima de 210 y máxima de 220 palabras en español; y de 200 y máximo de 210 palabras en inglés. El resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología y muestra; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”. En el caso del abstract no se admitirá el empleo de traductores automáticos por su pésima calidad.

4) Descriptores (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer máximo 6 términos por cada versión idiomática relacionados directamente con el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO y en el de la propia revista localizado en el siguiente enlace: https://sophia.ups.edu.ec/tesauro_sophia.php

5) Introducción y estado de la cuestión: Debe incluir el planteamiento del problema, el contexto de la problemática, la justificación, fundamentos y propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la literatura más significativa y actual del tema a escala nacional e internacional.

6) Material y métodos: Debe ser redactado de forma que el lector pueda comprender con facilidad el desarrollo de la investigación. En su caso, describirá la metodología, la muestra y la forma de muestreo, así como se hará referencia al tipo de análisis estadístico empleado. Si se trata de una metodología original, es necesario exponer las razones que han conducido a su empleo y describir sus posibles limitaciones.

7) Análisis y resultados: Se procurará resaltar las observaciones más importantes, describiéndose, sin hacer juicios de valor, el material y métodos empleados. Aparecerán en una secuencia lógica en el texto y las tablas y figuras imprescindibles evitando la duplicidad de datos.

8) Discusión y conclusiones: Resumirá los hallazgos más importantes, relacionando las propias observaciones con estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin redundar datos ya comentados en otros apartados. Asimismo, el apartado de discusión y conclusiones debe incluir las deducciones y líneas para futuras investigaciones.

9) Apoyos y agradecimientos (opcionales): El Council Science Editors recomienda a los autor/es especificar la fuente de financiación de la investigación. Se considerarán prioritarios los trabajos con aval de proyectos competitivos nacionales e internacionales. En todo caso, para la valoración científica del manuscrito, este debe ir anonimizado con XXXX solo para su evaluación ini-



cial, a fin de no identificar autores y equipos de investigación, que deben ser explicitados en la Carta de Presentación y posteriormente en el manuscrito final.

10) Las notas (opcionales) irán, solo en caso necesario, al final del artículo (antes de las referencias). Deben anotarse manualmente, ya que el sistema de notas al pie o al final de Word no es reconocido por los sistemas de maquetación. Los números de notas se colocan en superíndice, tanto en el texto como en la nota final. No se permiten notas que recojan citas bibliográficas simples (sin comentarios), pues éstas deben ir en las referencias.

11) Referencias: Las citas bibliográficas deben reseñarse en forma de referencias al texto. Bajo ningún caso deben incluirse referencias no citadas en el texto. Su número debe ser suficiente para contextualizar el marco teórico con criterios de actualidad e importancia. Se presentarán alfabéticamente por el primer apellido del autor.

B. REVISIONES

295



Las revisiones de literatura se basan en el análisis de las principales publicaciones sobre un tema determinado; su objetivo es definir el estado actual del problema y evaluar las investigaciones realizadas. Su estructura responde a las fases del tema/problema, aportes de investigadores o equipos, cambios en la teoría o las corrientes teóricas principales; problemas sin resolver; tendencias actuales y futuras (Giordanino, 2011). De acuerdo con la UNESCO, este tipo de trabajos se conocen también como: “estudios recapitulativos”

1) Título (español) / Title (inglés): El título del artículo deberá ser breve, interesante, claro, preciso y atractivo para despertar el interés del lector. Conciso pero informativo, en castellano en la primera línea y en inglés en la segunda línea. Se aceptan como máximo 85 caracteres con espacio. El título no solo es responsabilidad de los autores, también los Miembros del Consejo Editorial puede proponer cambios al título del documento.

2) Datos de Identificación: Nombres y apellidos completos de cada uno de los autores, organizados por orden de prelación. Se aceptarán como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número completo de ORCID de cada autor aspectos que deberán constar de modo obligatorio en la Carta de Presentación, además deberán ser cargados en el sistema OJS de la revista, en la sección Metadatos y/o en un documento word adjunto al archivo que contiene el trabajo que se propone para la evaluación.

3) Resumen (español) / Abstract (inglés): Tendrá como extensión mínima de 210 y máxima de 220 palabras en español; y de 200 y máximo de 210 palabras en inglés. El resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo ana-

liza....". En el caso del abstract no se admitirá el empleo de traductores automáticos por su pésima calidad.

4) Descriptores (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer máximo 6 términos por cada versión idiomática relacionados directamente con el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO y en el de la propia revista.

5) Introducción: Deberá incluir una presentación breve del tema, la formulación del propósito u objetivo del estudio, el contexto de la problemática y la formulación del problema que se propone enfrentar, la presentación de la idea a defender, la justificación que explica la importancia, la actualidad y la pertinencia del estudio; el marco metodológico utilizado, y finalmente, una breve descripción de la estructura del documento. En la justificación es necesario utilizar citas bibliográficas así como la literatura más significativa y actual del tema a escala nacional e internacional.

6) Cuerpo o desarrollo del documento: Implica poner en práctica a lo largo de toda la exposición, una actitud crítica que deberá tender hacia la interpelación, a efectos de concitar la atención del tema y el problema tratados. El escritor deberá generar en el lector la capacidad de identificar la intención dialógica de la propuesta y propiciar en él una discusión abierta.

7) Conclusiones: Expone de manera objetiva los resultados y hallazgos; ofrece una visión de las implicaciones del trabajo, las limitaciones, la respuesta tentativa al problema, las relaciones con el objetivo de la investigación y las posibles líneas de continuidad (para cumplir con este objetivo se sugiere no incluir todos los resultados obtenidos en la investigación). Las conclusiones deberán ser debidamente justificadas de acuerdo con la investigación realizada. Las conclusiones podrán estar asociadas con las recomendaciones, evaluaciones, aplicaciones, sugerencias, nuevas relaciones e hipótesis aceptadas o rechazadas.

8) Bibliografía: Es el conjunto de obras utilizadas en la estructuración del texto científico. Deberá incluir únicamente la referencia de los trabajos utilizados en la investigación. Las referencias bibliográficas deberán ordenarse alfabéticamente y ajustarse a las normas internacionales APA, en su sexta edición.

3.2. Normas para las referencias

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Artículo de revista (un autor): Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las técnicas de gestión en la mejora de decisiones administrativas [Impact of Management Techniques on the Improvement of Administrative Decisions]. *Retos*, 12(6), 199-2013. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

Artículo de revista (hasta seis autores): Ospina, M.C., Alvarado, S.V., Fefferman, M., & Llanos, D. (2016). Introducción del dossier temático "Infancias y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz" [Introduction of the thematic dossier "Infancy and Youth: Violence, Con-



flicts, Memories and Peace Construction Processes”]. *Universitas*, 25(14), 91-95. <https://doi.org/10.17163/uni.n25.%25x>

Artículo de revista (más de seis autores): Smith, S.W., Smith, S.L. Pieper, K.M., Yoo, J.H., Ferrys, A.L., Downs, E.,... Bowden, B. (2006). Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surrounding, Acts of Helping and Sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>

Artículo de revista (sin DOI): Rodríguez, A. (2007). Desde la promoción de salud mental hacia la promoción de salud: La concepción de lo comunitario en la implementación de proyectos sociales. *Alteridad*, 2(1), 28-40. (<https://goo.gl/zDb3Me>) (2017-01-29).

LIBROS Y CAPÍTULOS DE LIBRO

Libros completos: Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala.

Capítulos de libro: Zambrano-Quiñones, D. (2015). *El ecoturismo comunitario en Manglaralto y Colonche*. En V.H. Torres (Ed.), *Alternativas de Vida: Trece experiencias de desarrollo endógeno en Ecuador* (pp. 175-198). Quito: Abya-Yala.

MEDIOS ELECTRÓNICOS

Pérez-Rodríguez, M.A., Ramírez, A., & García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>

Es prescriptivo que todas las citas que cuenten con DOI (Digital Object Identifier System) estén reflejadas en las Referencias (pueden obtenerse en <http://goo.gl/gfruh1>). Todas las revistas y libros que no tengan DOI deben aparecer con su link (en su versión on-line, en caso de que la tengan, acortada, mediante Bitly: <https://bitly.com/> y fecha de consulta en el formato indicado.

Los artículos de revistas deben ser expuestos en idioma inglés, a excepción de aquellos que se encuentren en español e inglés, caso en el que se expondrá en ambos idiomas utilizando corchetes. Todas las direcciones web que se presenten tienen que ser acortadas en el manuscrito, a excepción de los DOI que deben ir en el formato indicado (<https://doi.org/XXX>).

3.3. Epígrafes, tablas y gráficos

Los epígrafes del cuerpo del artículo se numerarán en arábigo. Irán sin caja completa de mayúsculas, ni subrayados, ni negritas. La numeración ha de ser como máximo de tres niveles: 1. / 1.1. / 1.1.1. Al final de cada epígrafe numerado se establecerá un retorno de carro.



Las tablas deben presentarse incluidas en el texto en formato Word según orden de aparición, numeradas en arábigo y subtituladas con la descripción del contenido.

Los gráficos o figuras se ajustarán al número mínimo necesario y se presentarán incorporadas al texto, según su orden de aparición, numeradas en arábigo y subtituladas con la descripción abreviada. Su calidad no debe ser inferior a 300 ppp, pudiendo ser necesario contar con el gráfico en formato TIFF, PNG o JPEG.

4. Proceso de envío

La recepción de artículos es permanente, sin embargo, considerando que la publicación de la Revista Sophia es semestral, el envío de los manuscritos deberá efectuarse al menos un período antes de la fecha estipulada en la Convocatoria correspondiente.

Los manuscritos deberán remitirse a través del sistema OJS (Open Journal System) de la revista, para lo cual es necesario que el autor se registre previamente en el espacio respectivo (ingrese en el siguiente link: <http://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/user/register>, complemente el formulario y siga cada uno de los pasos que se sugieren).

Los dos documentos que deben ser enviados son:

1) **Carta de presentación o Cover letter** (usar modelo oficial), en la que aparecerán:

Título. En castellano en la primera línea, en letra Arial 14, con negrita y centrado, con un máximo de 85 caracteres con espacio. En inglés en la segunda línea, en letra Arial 14, en cursiva y con negrita.

Nombres y apellidos completos de los autores. Organizados por orden de prelación, se aceptan como máximo 3 autores por original, aunque pudieren existir excepciones justificadas por el tema, su complejidad y extensión. Junto a cada uno de los nombres deberá incluirse, el nombre de la institución en la que trabaja así como la ciudad, el país, el correo electrónico y número de ORCID.

Resumen. Tendrá como extensión mínima 210 y máxima 220 palabras. El resumen describirá de forma concisa y en este orden: 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”.

Abstract. Resumen con todos sus componentes, traducido al inglés y en letra cursiva. No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Descriptores. Máximo 6 términos estandarizados preferiblemente de una sola palabra y del Thesaurus de la UNESCO y de la propia revista, separados por coma (,).

Keywords. Los 6 términos antes referidos traducidos al inglés y separados por coma (,). No utilizar sistemas de traducción automáticos.



Además, se deberá incluir una: **Declaración** (usar modelo denominado: Presentación) en la que se explica que el manuscrito enviado es una aportación original, no enviado ni en proceso de evaluación en otra revista, confirmación de las autorías firmantes, aceptación (si procede) de cambios formales en el manuscrito conforme a las normas y cesión parcial de derechos a la editorial. Este documento deberá ser firmado y consignado a través del sistema OJS, en la sección: **“Ficheros complementarios”**.

2) Manuscrito totalmente anonimizado, conforme a las normas referidas en precedencia.

Todos los autores han de darse de alta, con sus créditos, en la plataforma OJS, si bien uno solo de ellos será el responsable de correspondencia. Ningún autor podrá enviar o tener en revisión dos manuscritos de forma simultánea, estimándose una carencia de cuatro números consecutivos (2 años).

5. Intervalo de publicación

(El tamaño y estilo de la letra tal como se encuentra el numeral 4 (Proceso de envío)

El intervalo comprendido entre la recepción y la publicación de un artículo es de 7 meses (210 días).



Publication guidelines in «Sophia»



ISSN: 1390-3861 / e-ISSN: 1390-8626

1. General Information

300



«Sophia» is a scientific publication of the *Salesian Polytechnic University of Ecuador*, published since January 2006 in an uninterrupted manner, with a fixed biannual periodicity, specialized in Philosophy of Education and its interdisciplinary lines such as Epistemology, Deontology, Aesthetics, Critical Studies, Hermeneutics, Axiology, Ontology, Philosophical Anthropology, Sociology, Philosophical Analytics, among others, all linked to the field of Education.

It is scientific journal, which uses the peer-review system, under double-blind review methodology, according to the publication standards of the American Psychological Association (APA). Compliance with this system allows authors to guarantee an objective, impartial and transparent review process, which facilitates the publication of their inclusion in reference databases, repositories and international indexing.

«Sophia» is indexed in the Emerging Sources Citation Index (**ESCI**) from Web of Science; in Scientific Electronic Library Online (**SciELO**); in the Scientific Information System (**REDALYC**); in the directory and selective catalog of the Regional Online Information System for Scientific Journals of Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal (**LATINDEX**), in the Matrix of Information for the Analysis of Journals (**MIAR**), in Integrated Classification of Scientific Journals (**C.I.R.C**), in the Academic Resource Index (**Research Bible**), in the Ibero-American Network of Innovation and Scientific Knowledge (**REDIB**), in the Portal for the dissemination of scientific production (**Dialnet**); in Latin American Bibliography in Journals of Scientific and Social Research (**BIBLAT**); in the Directory of Open Access Journals **DOAJ** and in repositories, libraries and specialized catalogs of Latin America.

The journal is published in a double version: printed (ISSN: 1390-3861) and digital (e-ISSN: 1390-8626), Spanish and English, each work being identified with a DOI (Digital Object Identifier System).

2. Scope and policy

2.1. Theme

Original contributions in Philosophy of Education, as well as related areas: Epistemology, Deontology, Aesthetics, Critical Studies, Hermeneutics, Axiology, Ontology, Philosophical Anthropology, Sociology, Philosophical Analytics,... and all interdisciplinary related disciplines with a philosophical reflection on education

2.2. Contributions

«Sophia» publishes critical studies, reports and proposals, as well as selected state-of-the-art literature reviews related to Philosophy of education. Accepting also results of empirical research on Education, written in Spanish and/or English.

The contributions can be:

- **Reviews:** 10,000 to 11,000 words of text, including charts and references. Justified references would be specially valued. (current and selected from among 70 works)
- **Research:** 8,000 to 9,500 words of text, including title, abstracts, descriptors, charts and references.
- **Reports, studies and proposals:** 8,000 to 9,500 words of text, including title, abstracts, charts and references.

2.3. Characteristics of the content

All works presented for publication in «Sophia» must comply with the characteristics of scientific research:

- Be original, unpublished and relevant
- Address issues that respond to current problems and needs
- Address issues that respond to current problems and needs
- Contribute to the development of scientific knowledge in the field of Philosophy of Education and its related areas
- Use adequate, clear, precise and comprehensible language
- Not have been published in any medium or in the process of arbitration or publication.

Depending on the relevance of the article, it will be considered as special contributions and will occasionally be published:

- Works that exceed the stated extent
- Works that do not correspond to the subject of the reflection foreseen for the respective issue



2.4. Periodicity

«Sophia» has a biannual periodicity (20 articles per year), published in January and July and counts by number with two sections of five articles each, the first referring to a **Monographic** topic prepared in advance and with thematic editors and the second, a section of **Miscellaneous**, composed of varied contributions within the theme of the publication.

3. Presentation, Structure and Submission of the Manuscripts

Texts will be presented in Arial 12 font, single line spacing, complete justification and no tabs or blank spaces between paragraphs. Only large blocks (title, authors, summaries, keywords, credits and headings) will be separated with a blank space. The page should be 2 centimeters in all its margins.

Papers must be submitted in a Microsoft Word document (.doc or .docx), requiring that the file be anonymized in File Properties, so that the author/s identification does not appear.

Manuscripts must be submitted only and exclusively through the OJS (Open Journal System), in which all authors must previously register. Originals sent via email or other interfaces are not accepted.

3.1. Structure of the manuscript

For those works that are empirical investigations, the manuscripts will follow the IMRDC structure, being optional the Notes and Supports. Those papers that, on the contrary, deal with reports, studies, proposals and reviews may be more flexible in their epigraphs, particularly in material and methods, analysis, results, discussion and conclusions. In all typologies of works, references are mandatory.

A. EMPIRICAL RESEARCH

Its purpose is to contribute to the progress of knowledge through original information, following the IMRDC structure: Introduction (objectives, previous literature). Materials and methods, Analysis and Results, Discussion, integration and conclusions. Following the criteria set by UNESCO, it is these types of scientific texts are also called as: “original memories”

The recommended structure, especially in works that include empirical research, is the following:

1) Title (Spanish) /Title (English): Concise but informative, in Spanish on the first line and in English on the second. A maximum of 85 characters with spaces are accepted. The title is not only the responsibility of the authors, changes being able to be proposed by the Editorial Board.

2) Identification data: Of each of the authors, organized by priority. A maximum of 3 authors will be accepted per original, although there may be excep-



tions justified by the topic, its complexity and extent. Next to the names must follow the professional category, work center, email of each author and complete ORCID number. Aspects that must be included in the Cover Letter, must also be uploaded to the OJS system of the journal, in the Metadata section and /or in a word document attached to the file containing the work proposed for the evaluation.

3) Abstract (Spanish) / Abstract (English): It will have a minimum length of 210 and a maximum of 220 words in Spanish; and 200 and maximum 210 words in English. The abstract will describe concisely and in this order: 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "This paper analyzes...". In the case of the abstract, the use of automatic translators will not be accepted due to their poor quality.

4) Keywords (Spanish) / Keywords (English): A maximum of 6 keywords must be presented for each language version directly related to the subject of the work. The use of the key words set out in UNESCO's Thesaurus and of the journal itself, located in the following link: https://sophia.ups.edu.ec/tesauro_sophia.php, will be positively valued.

5) Introduction and state of the issue: It should include the problem statement, context of the problem, justification, rationale and purpose of the study, using bibliographical citations, as well as the most significant and current literature on the topic at national and international level..

6) Material and methods: It must be written so that the reader can easily understand the development of the research. If applicable, it will describe the methodology, the sample and the form of sampling, as well as the type of statistical analysis used. If it is an original methodology, it is necessary to explain the reasons that led to its use and to describe its possible limitations.

7) Analysis and results: It will try to highlight the most important observations, describing them, without making value judgments, the material and methods used. They will appear in a logical sequence in the text and the essential charts and figures avoiding the duplication of data.

8) Discussion and conclusions: Summarize the most important findings, relating the observations themselves with relevant studies, indicating contributions and limitations, without adding data already mentioned in other sections. Also, the discussion and conclusions section should include the deductions and lines for future research.

9) Supports and acknowledgments (optional): The Council Science Editors recommends the author (s) to specify the source of funding for the research. Priority will be given to projects supported by national and international competitive projects. In any case, for the scientific evaluation of the manuscript, it should be only anonymized with XXXX for its initial evaluation, in order not to identify authors and research teams, which should be explained in the Cover Letter and later in the final manuscript.

10) The notes (optional) will go, only if necessary, at the end of the article (before the references). They must be manually annotated, since the system of footnotes or the end of Word is not recognized by the layout systems. The



numbers of notes are placed in superscript, both in the text and in the final note. The numbers of notes are placed in superscript, both in the text and in the final note. No notes are allowed that collect simple bibliographic citations (without comments), as these should go in the references.

11) References: Bibliographical citations should be reviewed in the form of references to the text. Under no circumstances should references not mentioned in the text be included. Their number should be sufficient to contextualize the theoretical framework with current and important criteria. They will be presented alphabetically by the first last name of the author.

B. REVIEWS

Literature reviews are based on the analysis of major publications on a given topic; Its objective is to define the current state of the problem and to evaluate the investigations carried out. Its structure responds to the phases of the theme/problem, contributions of researchers or teams, changes in theory or main theoretical currents; unsolved problems; current and future trends (Giordanino, 2011). According to UNESCO, this type of work is also known as “recapitulative studies”

1) Title (Spanish) /Title (English): Concise but informative, in Spanish on the first line and in English on the second. A maximum of 85 characters with spaces are accepted. The title is not only the responsibility of the authors, changes being able to be proposed by the Editorial Board.

2) Identification data: Of each of the authors, organized by priority. A maximum of 3 authors will be accepted per original, although there may be exceptions justified by the topic, its complexity and extent. Next to the names must follow the professional category, work center, email of each author and complete ORCID number. Aspects that must be included in the Cover Letter, must also be uploaded to the OJS system of the journal, in the Metadata section and /or in a word document attached to the file containing the work proposed for the evaluation.

3) Abstract (Spanish) / Abstract (English): It will have a minimum length of 210 and a maximum of 220 words in Spanish; and 200 and maximum 210 words in English. The abstract will describe concisely and in this order: 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written “This paper analyzes...” In the case of the abstract, the use of automatic translators will not be accepted due to their poor quality.

4) Keywords (Spanish) / Keywords (English): A maximum of 6 keywords must be presented for each language version directly related to the subject of the work. The use of the key words set out in UNESCO’s Thesaurus and of the Journal itself will be positively valued.

5) Introduction: It should include a brief presentation of the topic, the formulation of the purpose or objective of the study, the context of the problem and the formulation of the problem that is proposed, the presentation



of the idea to be defended, the justification explaining the importance, the relevance of the study; the methodological framework used, and finally, a brief description of the structure of the document. In the justification it is necessary to use bibliographical citations as well as the most significant and current literature on the subject at national and international level.

6) Body or development of the document: It implies putting into practice throughout the text, a critical attitude that should tend towards the interpellation, in order to attract the attention of the topic and the problem treated. The writer must generate in the reader the capacity to identify the dialogical intention of the proposal and to promote an open discussion.

7) Conclusions: Objectively state the results and findings. Offer a vision of the implications of the work, the limitations, the tentative response to the problem, the relations with the objective of the research and the possible lines of continuity (to fulfill this objective it is suggested not to include all the results obtained in the research). The conclusions should be duly justified according to the research carried out. The conclusions may be associated with the recommendations, evaluations, applications, suggestions, new relations and accepted or rejected hypotheses.

8) Bibliography: It is the set of works used in the structuring of the scientific text. It should include only the reference of the works used in the research. Bibliographical references should be ordered alphabetically and conform to the international APA standards, in their sixth edition.

305



3.2. Guidelines for references

PERIODIC PUBLICATIONS

Journal article (author): Valdés-Pérez, D. (2016). Valdés-Pérez, D. (2016). Incidencia de las técnicas de gestión en la mejora de decisiones administrativas [Impact of Management Techniques on the Improvement of Administrative Decisions]. *Retos*, 12(6), 199-2013. <https://doi.org/10.17163/ret.n12.2016.05>

Journal Article (Up to six authors): Ospina, M.C., Alvarado, S.V., Fefferman, M., & Llanos, D. (2016). Introducción del dossier temático “Infancias y juventudes: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz” [Introduction of the thematic dossier “Infancy and Youth: Violence, Conflicts, Memories and Peace Construction Processes”]. *Universitas*, 25(14), 91-95. <https://doi.org/10.17163/uni.n25.%25x>

Journal article (more than six authors): Smith, S.W., Smith, S.L. Pieper, K.M., Yoo, J.H., Ferrys, A.L., Downs, E.,... Bowden, B. (2006). Altruism on American Television: Examining the Amount of, and Context Surrounding. Acts of Helping and Sharing. *Journal of Communication*, 56(4), 707-727. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00316.x>

Journal article (without DOI): Rodríguez, A. (2007). Desde la promoción de salud mental hacia la promoción de salud: La concepción de lo comunitario en la implementación de proyectos sociales. *Alteridad*, 2(1), 28-40. (<https://goo.gl/zDb3Me>) (2017-01-29).

BOOKS AND BOOK CHAPTERS

Full books: Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala.

Chapter of book: Zambrano-Quiñones, D. (2015). El ecoturismo comunitario en Manglaralto y Colonche. En V.H. Torres (Ed.), *Alternativas de Vida: Trece experiencias de desarrollo endógeno en Ecuador* (pp. 175-198). Quito: Abya-Yala.

DIGITAL MEDIA

Pérez-Rodríguez, M.A., Ramírez, A., & García-Ruiz, R. (2015). La competencia mediática en educación infantil. *Análisis del nivel de desarrollo en España*. *Universitas Psychologica*, 14(2), 619-630. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.cmei>

306



It is prescriptive that all quotations that have DOI (Digital Object Identifier System) are reflected in the References (can be obtained at <http://googl/gfruh1>). All journals and books that do not have DOI should appear with their respective link (in their online version, if they have it, shortened by Bitly: <https://bitly.com/>) and date of consultation in the indicated format.

Journal articles should be presented in English, except for those in Spanish and English, in which case it will be displayed in both languages using brackets. All web addresses submitted must be shortened in the manuscript, except for the DOI that must be in the indicated format (<https://doi.org/XXX>).

3.3. Epigraphs, Figures and Charts

The epigraphs of the body of the article will be numbered in Arabic. They should go without a full box of capital letters, neither underlined nor bold. The numbering must be a maximum of three levels: 1. / 1.1. / 1.1.1. A carriage return will be established at the end of each numbered epigraph.

The charts must be included in the text in Word format according to order of appearance, numbered in Arabic and subtitled with the description of the content.

The graphics or figures will be adjusted to the minimum number required and will be presented incorporated in the text, according to their order of appearance, numbered in Arabic and subtitled with the abbreviated description. Their quality should not be less than 300 dpi, and it may be necessary to have the graph in TIFF, PNG or JPEG format.

4. Submission Process

The receipt of articles is permanent, however, considering that the publication of the Sophia Journal is bi-annual, the manuscripts must be sent at least one period before the date stipulated in the corresponding Call.

The manuscripts must be sent through the OJS (Open Journal System) system of the journal, for which it is necessary that the author previously registers in

the respective space (enter in the following link: <http://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/user/register>, complete the form and follow each of the suggested steps).

The two documents that must be sent are:

1) Presentation and cover (Use official model), which will appear:

Title. In Spanish in the first line, in letter Arial 14, with bold and centered, with a maximum of 85 characters with space. In English in the second line, in letter Arial 14, in italics and bold.

Full names and surnames of the authors. Organized in order of priority, a maximum of 3 authors are accepted per original, although there may be exceptions justified by the topic, its complexity and extent. Each name must include the name of the institution in which he/she works as well as the city, country, email and ORCID number.

Abstract (Spanish) It will have a minimum length of 210 and a maximum of 220 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "The present paper analyzes..."

Abstract. Summary with all its components, translated into English and in cursive. Do not use automatic translation systems.

Keywords (Spanish): 6 standardized terms preferably of a single word and of the UNESCO and the Journal's Thesaurus separated by commas (,).

Keywords. The 6 terms above translated into English and separated by comma (,). Do not use automatic translation systems.

In addition, a statement must be included (using a template called: Presentation) in which it is explained that the submitted manuscript is an original contribution, not sent or being evaluated in another journal, confirmation of the signatory authors, acceptance (if applicable) of formal changes in the manuscript according to the norms and partial transfer of rights to the publisher. This document must be signed and recorded through the OJS system, in the section: "Complementary files".

2) Manuscript totally anonymized, according to the guidelines referred in precedence.

All authors must register with their credits on the OJS platform, although only one of them will be responsible for correspondence. No author can submit or have in review two manuscripts simultaneously, estimating an absence of four consecutive numbers (2 years).

5. Publication interval

The interval between receipt and publication of an article is 7 months (210 days).



Indicaciones para revisores externos de «Sophia»

El **Consejo de Revisores Externos de «Sophia»** es un órgano colegiado independiente cuyo fin es garantizar la excelencia de esta publicación científica, debido a que la evaluación ciega —basada exclusivamente en la calidad de los contenidos de los manuscritos y realizada por expertos de reconocido prestigio internacional en la materia— es la mejor garantía y, sin duda, el mejor aval para el avance de la ciencia y para preservar en esta cabecera una producción científica original y valiosa.

Para ello, el **Consejo de Revisores Externos** está conformado por diversos académicos y científicos internacionales especialistas en **Filosofía de la Educación**, esenciales para seleccionar los artículos de mayor impacto e interés para la comunidad científica internacional. Esto permite a su vez que todos los artículos seleccionados para publicar en «Sophia» cuenten con un aval académico e informes objetivables sobre los originales.

Por supuesto, todas las revisiones en «Sophia» emplean el sistema estandarizado internacionalmente de evaluación por pares con «doble ciego» (*double-blind*) que garantiza el anonimato de los manuscritos y de los revisores de los mismos. Como medida de transparencia, anualmente se hacen públicos en la web oficial de la revista ([www. http://Sophia.ups.edu.ec/](http://Sophia.ups.edu.ec/)) los listados completos de los revisores.

1. Criterios de aceptación/rechazo de evaluación manuscritos

El equipo editorial de «Sophia» selecciona del listado de evaluadores del Consejo de Revisores a aquellos que se estiman más cualificado en la temática del manuscrito. Si bien por parte de la publicación se pide la máxima colaboración de los revisores para agilizar las evaluaciones y los informes sobre cada original, la aceptación de la revisión ha de estar vinculada a:

- a. **Experticia.** La aceptación conlleva necesariamente la posesión de competencias en la temática concreta del artículo a evaluar.
- b. **Disponibilidad.** Revisar un original exige tiempo y conlleva reflexión concienzuda de muchos aspectos.
- c. **Conflicto de intereses.** En caso de identificación de la autoría del manuscrito (a pesar de su anonimato), excesiva cercanía académica o familiar a sus autores, pertenencia a la misma Universidad, Departamento, Grupo de Investigación, Red Temática, Proyectos de Investigación, publicaciones conjuntas con los autores... o cualquier otro tipo de conexión o conflicto/cercanía profesional; el revisor debe rechazar la invitación del editor para su revisión.
- d. **Compromiso de confidencialidad.** La recepción de un manuscrito para su evaluación exige del Revisor un compromiso expreso de



confidencialidad, de manera que éste no puede, durante todo el proceso, ser divulgado a un tercero.

En caso que el revisor no pueda llevar a cabo la actividad por algunos de estos motivos u otros justificables, debe notificarlo al editor por la misma vía que ha recibido la invitación, especificando los motivos de rechazo.

2. Criterios generales de evaluación de manuscritos

a) Tema

La temática que se plantea en el original, además de ser valiosa y relevante para la comunidad científica, ha de ser limitada y especializada en tiempo y espacio, sin llegar al excesivo localismo.

b) Redacción

La valoración crítica en el informe de revisión ha de estar redactada de forma objetiva, aportando contenido, citas o referencias de interés para argumentar su juicio.

c) Originalidad

Como criterio de calidad fundamental, un artículo debe ser original, inédito e idóneo. En este sentido, los revisores deben responder a estas tres preguntas en la evaluación:

- ¿Es el artículo suficientemente novedoso e interesante para justificar su publicación?
- ¿Aporta algo al canon del conocimiento?
- ¿Es relevante la pregunta de investigación?

Una búsqueda rápida de literatura utilizando repositorios tales como Web of Knowledge, Scopus y Google Scholar para ver si la investigación ha sido cubierta previamente puede ser de utilidad.

d) Estructura

Los manuscritos que se remiten a «**Sophia**» deben seguir la estructura señalada en las normas de publicación tanto para las investigaciones empíricas como para revisiones de la literatura o estudios específicos. En este sentido, los originales han de contener resumen, introducción, metodología, resultados, discusión y conclusión.

- El título, el resumen y las palabras clave han de describir exactamente el contenido del artículo.





- La revisión de la literatura debe resumir el estado de la cuestión de las investigaciones más recientes y adecuadas para el trabajo presentado. Se valorará especialmente con criterios de idoneidad y que las referencias sean a trabajos de alto impacto —especialmente en WoS, Scopus, Scielo, etc. Debe incluir además la explicación general del estudio, su objetivo central y el diseño metodológico seguido.
- En caso de investigaciones, en los materiales y métodos, el autor debe precisar cómo se recopilan los datos, el proceso y los instrumentos usados para responder a las hipótesis, el sistema de validación, y toda la información necesaria para replicar el estudio.
- En los resultados se deben especificar claramente los hallazgos en secuencia lógica. Es importante revisar si las tablas o cuadros presentados son necesarios o, caso contrario, redundantes con el contenido del texto.
- En la discusión se deben interpretar los datos obtenidos a la luz de la revisión de la literatura. Los autores deberán incluir aquí si su artículo apoya o contradice las teorías previas. Las conclusiones resumirán los avances que la investigación plantea en el área del conocimiento científico, las futuras líneas de investigación y las principales dificultades o limitaciones para la realización de la investigación.
- Idioma: Se valorará positivamente si el idioma utilizado facilita la lectura y va en favor de la claridad, sencillez, precisión y transparencia del lenguaje científico. El Revisor no debe proceder a corrección, ya sea en español o inglés, sino que informará a los Editores de estos errores gramaticales u ortotipográficos.
- Finalmente, se requiere una profunda revisión de las referencias por si se hubiera omitido alguna obra relevante. Las referencias han de ser precisas, citando en la lógica de la temática a estudiar, sus principales obras así como los documentos que más se asemejen al propio trabajo, así como las últimas investigaciones en el área.

3. Dimensiones relevantes de valoración

Para el caso de artículos de investigaciones empíricas, «**Sophia**» utiliza una matriz de evaluación de cada original que responde a los criterios editoriales y al cumplimiento de la normativa de la publicación. En este sentido los revisores deberán atender a la valoración cuali-cuantitativa de cada uno de los aspectos propuestos en esta matriz con criterios de objetividad, razonamiento, lógica y experticia.

Para el caso de artículos reflexivos, estudios, revisiones de literatura (estado de la cuestión) u otro tipo de estudio (informes, propuestas, experiencias, entre otras), el Consejo Editorial remitirá a los revisores una matriz distinta, comprendiendo las características propias de estructura de este tipo de originales:

ESTUDIOS, PROPUESTAS, INFORMES Y EXPERIENCIAS	
Ítems valorables	Puntaje
01. Pertinencia del título (claridad, precisión y con un máximo de 85 caracteres).	0/5
02. Resumen (En un solo párrafo y sin epígrafes, mínimo/máximo: 210-220 palabras).	0/5
03. Introducción (breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento).	0/5
04. Revisión de la fundamentación bibliográfica (Además de usar bibliografía actual considerar la inclusión de documentos de Sophia).	0/10
05. Estructura y organización del artículo (capacidad argumentativa, coherencia y redacción científica).	0/10
06. Aportaciones originales y análisis contextualizados.	0/5
07. Conclusiones que respondan al tema, al problema y al objetivo planteado.	0/5
0.8. Citaciones y referencias de acuerdo a la normativa y al formato solicitado por la revista (Todo documento y autor que conste en la sección de bibliografía debe constar en el cuerpo del artículo y viceversa).	0/5
Total máximo	50 puntos



INVESTIGACIONES	
Ítems valorables	Puntaje
01. Pertinencia del título (claridad, precisión y con un máximo de 85 caracteres)	0/5
02. Resumen (En un solo párrafo y sin epígrafes, mínimo/máximo: 210-220 palabras).	0/5
03. Introducción (breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento).	0/5
04. Revisión de la fundamentación bibliográfica (Además de usar bibliografía actual considerar la inclusión de documentos de Sophia). Rigor metodológico y presentación de instrumentos de investigación.	0/10

05. Estructura y organización del artículo (capacidad argumentativa, coherencia y redacción científica). Análisis y resultados de investigación con secuencia lógica en el texto. Presentación de tablas y figuras sin duplicidad de datos.	0/10
0.6. Aportaciones originales y análisis contextualizados de los datos.	0/5
0.7. Discusión, conclusiones y avances que respondan al tema, al problema y al objetivo planteado.	0/5
0.8. Citaciones y referencias de acuerdo a la normativa y al formato solicitado por la revista (Todo documento y autor que conste en la sección de bibliografía debe constar en el cuerpo del artículo y viceversa).	0/5
Total máximo	50 puntos



4. Cuestiones éticas

- a. Plagio: Aunque la revista utiliza sistemas de detección de plagio, si el revisor sospechara que un original es una copia sustancial de otra obra, ha de informar de inmediato a los Editores citando la obra anterior con tanto detalle cómo le sea posible.
- b. Fraude: Si hay sospecha real o remota de que los resultados en un artículo son falsos o fraudulentos, es necesario informar de ellos a los Editores.

5. Evaluación de los originales

Una vez realizada la evaluación cuanti-cualitativa del manuscrito en revisión, el revisor podrá realizar recomendaciones para mejorar la calidad del original. Sin embargo, se atenderá a la calificación del manuscrito de tres maneras:

- a. **Rechazo** debido a las deficiencias detectadas, justificadas y razonadas con valoración cualitativa y cuantitativa. El informe ha de ser más extenso si obtiene menos de los 30 de los 50 puntos posibles.
- b. **Aceptación sin revisión.**
- c. **Aceptación condicionada** y por ende con revisión (mayor o menor). En este último caso, se ha de identificar claramente qué revisión es necesaria, enumerando los comentarios e incluso especificando párrafos y páginas en las que sugieren modificaciones.

Indications for External Reviewers of «Sophia»

The **Board of External Reviewers of «Sophia»** is an independent collegiate body whose purpose is to guarantee the excellence of this scientific publication, because the blind evaluation - based exclusively on the quality of the contents of the manuscripts and carried out by experts of recognized International prestige in the field - is, without a doubt, the best guarantee for the advancement of science and to preserve in this header an original and valuable scientific production.

To this end, the **Board of External Reviewers** is made up of several scholars and international scientists specialized in **Education**, essential to select the articles of the greatest impact and interest for the international scientific community. This in turn allows that all the articles selected to publish in «**Sophia**» have an academic endorsement and objectifiable reports on the originals.

Of course, all reviews in «**Sophia**» use the internationally standardized system of double-blind peer evaluation that guarantees the anonymity of manuscripts and reviewers. As a measure of transparency, the complete lists of reviewers are published on the official website of the journal <http://Sophia.ups.edu.ec/>)

313



1. Criteria for acceptance/rejection of manuscript evaluation

The editorial team of «**Sophia**» selects those that are considered more qualified in the subject of the manuscript from the list of reviewers of the Board of Reviewers. While the publication requires the maximum collaboration of reviewers to expedite the evaluations and reports on each original, acceptance of the review must be linked to:

- a. **Expertise.** Acceptance necessarily entails the possession of competences in the specific theme of the article to be evaluated.
- b. **Availability.** Reviewing an original takes time and involves careful reflection on many aspects.
- c. **Conflict of interests.** In case of identification of the authorship of the manuscript (despite their anonymity), excessive academic or family closeness to their authors, membership in the same University, Department, Research Group, Thematic Network, Research Projects, joint publications with authors... or any other type of connection or conflict / professional proximity; The reviewer must reject the publisher's invitation for review.
- d. **Commitment of confidentiality.** Reception of a manuscript for evaluation requires the Reviewer to express a commitment of confidentiality, so that it cannot be divulged to a third party throughout the process.

In the event that the reviewer cannot carry out the activity for some of these reasons or other justifiable reasons, he/she must notify the publisher by the same route that he/she has received the invitation, specifying the reasons for rejection.

2. General criteria for the evaluation of manuscripts

a) Topic

In addition to being valuable and relevant to the scientific community, the topic that is presented in the original must be limited and specialized in time and space, without excessive localism.

b) Redaction

The critical assessment in the review report must be objectively written, providing content, quotes or references of interest to support its judgment.

c) Originality

As a fundamental criterion of quality, an article must be original, unpublished and suitable. In this sense, reviewers should answer these three questions in the evaluation:

- Is the article sufficiently novel and interesting to justify publication?
- Does it contribute anything to the knowledge canon?
- Is the research question relevant?

A quick literature search using repositories such as Web of Knowledge, Scopus and Google Scholar to see if the research has been previously covered, may be helpful.

d) Structure

Manuscripts that refer to «Sophia» must follow the IMRDC structure, except those that are literature reviews or specific studies. In this sense, the originals must contain summary, introduction, methodology, results, discussion and conclusion.

- The **title, abstract, and keywords** should accurately describe the content of the article.
- The **review of the literature** should summarize the state of the question of the most recent and adequate research for the presented work. It will be especially evaluated with criteria of suitability and that the references are to works of high impact - especially in



WoS, Scopus, Scielo, etc. It should also include the general explanation of the study, its central objective and the followed methodological design.

- In case of research, in the **materials and methods**, the author must specify how the data, the process and the instruments used to respond to the hypothesis, the validation system, and all the information necessary to replicate the study are collected.
- **Results** must be clearly specified in logical sequence. It is important to check if the figures or charts presented are necessary or, if not, redundant with the content of the text.
- In the **discussion**, the data obtained should be interpreted in the light of the literature review. Authors should include here if their article supports or contradicts previous theories. The conclusions will summarize the advances that the research presents in the area of scientific knowledge, the future lines of research and the main difficulties or limitations for carrying out the research.
- **Language:** It will be positively assessed if the language used facilitates reading and is in favor of the clarity, simplicity, precision and transparency of the scientific language. The Reviewer should not proceed to correction, either in Spanish or English, but will inform the Editors of these grammatical or orthographical and typographical errors.
- Finally, a thorough **review of the references** is required in case any relevant work has been omitted. The references must be precise, citing within the logic of the subject at study, its main works as well as the documents that most resemble the work itself, as well as the latest research in the area.

315



3. Relevant valuation dimensions

For the case of empirical research articles, «**Sophia**» uses an evaluation matrix of each original that responds to the editorial criteria and to compliance with the publication guidelines. In this sense, the reviewers must attend to the qualitative-quantitative assessment of each of the aspects proposed in this matrix with criteria of objectivity, reasoning, logic and expertise.

If the original is a review of the literature (status of the matter) or other type of study (reports, proposals, experiences, among others), the Editorial Board will send to the reviewers a different matrix, including the characteristics of Structure of this type of originals:

316



STUDIES, REPORTS, PROPOSALS AND REVIEW	
Valuable items	Score
01. Relevancy of the title (clarity, precision and with a maximum of 85 characters).	0/5
02. They summarize (In an alone paragraph and without epigraphs, minimum / minimal: 210-220 words).	0/5
03. Introduction (brief presentation of the topic; formulation of the problem; it designs to defending or hypothesis to demonstrating; I target; importance of the topic; current importance; methodology; structure of the document).	0/5
04. Review of the bibliographical foundation (Beside using current bibliography to consider the incorporation of Sophia's documents).	0/10
05. Structure and organization of the article (argumentative capabilities, coherence and scientific redaction).	0/10
06. Original contributions and contextualized analyses.	0/5
07. Conclusions that answer to the topic, to the problem and to the raised aim.	0/5
08. Citations and references of agreement to the regulation and to the format requested by the magazine (Any document and author who consists in the section of bibliography must consist in the body of story and vice versa).	0/5
Maximun total	50 points

RESEARCHES	
Valuable items	Score
01. Relevancy of the title (clarity, precision and with a maximum of 85 characters).	0/5
02. They summarize (In an alone paragraph and without epigraphs, minimum / minimal: 210-220 words).	0/5
03. Introduction (brief presentation of the topic; formulation of the problem; it designs to defending or hypothesis to demonstrating; I target; importance of the topic; current importance; methodology; structure of the document).	0/5

04. Review of the bibliographical foundation (Beside using current bibliography to consider the incorporation of Sophia's documents). Methodological rigorous and presentation of instruments of investigation.	0/10
05. Structure and organization of the article (argumentative capabilities, coherence and scientific redaction). Analysis and results of investigation with logical sequence in the text. Presentation of tables and figures without duplicity of information.	0/10
06. Original contributions and contextualized analyses of the information.	0/5
07. Discussion, conclusions and advances that answer to the topic, to the problem and to the raised aim.	0/5
08. Citations and references of agreement to the regulation and to the format requested by the magazine (Any document and author who consists in the section of bibliography must consist in the body of story and vice versa).	0/5
Total	50 points



4. Ethical issues

- a. **Plagiarism:** Although the journal uses plagiarism detection systems, if the reviewer suspects that an original is a substantial copy of another work, he must immediately inform the Editors citing the previous work in as much detail as possible.
- b. **Fraud:** If there is real or remote suspicion that the results in an article are false or fraudulent, it is necessary to inform them to the Editors.

5. Evaluation of the originals

After the quantitative-qualitative evaluation of the manuscript under review, the reviewer may make recommendations to improve the quality of the manuscript. However, the manuscript will be graded in three ways:

- a. **Rejection** due to detected deficiencies justified and reasoned with quantitative and qualitative assessment. The report should be longer if a score of less than 40 of the 50 possible points is obtained.
- b. **Acceptance without review**
- c. **Conditional acceptance** and therefore review (greater or lesser). In the latter case, it is necessary to clearly identify which review is necessary, listing the comments and even specifying paragraphs and pages suggesting modifications.

Protocolo de evaluación de manuscritos para revisores externos

Instrucciones

- El cumplimiento de cada uno de los ítems será valorado de acuerdo al siguiente protocolo.
- La suma total de los ítems determinará la aprobación o rechazo del artículo. El puntaje mínimo para que el artículo sea aprobado será de 44/50.

318



Datos del artículo		
Fecha envío evaluación:	Fecha devolución evaluación:	Código artículo:
Título del artículo a evaluar:		
SECCIÓN: ESTUDIOS, PROPUESTAS, INFORMES Y REVISIONES		
01.- Pertinencia del título (claridad, precisión y con un máximo de 85 caracteres)	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
02.- Resumen (En un solo párrafo y sin epígrafes, mínimo/máximo: 210-220 palabras).	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
03.- Introducción (breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento)	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
04.- Revisión de la fundamentación bibliográfica (Además de usar bibliografía actual considerar la inclusión de documentos de Sophia)	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 10	
05.- Estructura y organización del artículo (capacidad argumentativa, coherencia y redacción científica)	Comentarios obligatorios	
	Valore de 0 a 10	

06.- Aportaciones originales y análisis contextualizados	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
07.- Conclusiones que respondan al tema, al problema y al objetivo planteado	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
08.- Citaciones y referencias de acuerdo a la normativa y al formato solicitado por la revista (Todo documento y autor que conste en la sección de bibliografía debe constar en el cuerpo del artículo y viceversa)	Comentarios obligatorios:	
	Valore de 0 a 5	
PUNTUACIÓN OBTENIDA	Del total de 50 puntos previsibles, este evaluador otorga:	



OPINIÓN REDACTADA (Más detallada si el trabajo no tiene 44 puntos, para informar al autor/es) Este texto se remite textualmente al/ los autor/es de forma anónima			
RECOMENDACIÓN SOBRE SU PUBLICACIÓN EN SOPHIA			
PUBLICABLE	Resultado		
	SI	Sí, con condiciones	NO
01. Ampliamente recomendado			
02. Recomendado sólo si se mejora su calidad atendiendo a la totalidad de las sugerencias realizadas por los revisores			
03. No se recomienda su publicación			
MODIFICACIONES PROPUESTAS (En caso de «Sí, con condiciones»)			

Protocol of Manuscript Evaluation for External Reviewers

Instructions

- The fulfillment of each one of the articles will be valued in agreement to the following protocol.
- The total sum of the articles will determine the approval or rejection of the article.
- The minimal puntaje in order that the article is approved will be of 44/50.

320



Article Details		
Date of submission for evaluation:	Date of return of evaluation:	Article code:
Title of the article to be evaluated:		
SECTION: REPORTS, STUDIES, PROPOSALS AND REVIEWS		
01.- Relevancy of the title (clarity, precision and with a maximum of 85 characters)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
02.- They summarize (In an alone paragraph and without epigraphs, minimum / minimal: 210-220 words).	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
03.- Introduction (brief presentation of the topic; formulation of the problem; it designs to defending or hypothesis to demonstrating; I target; importance of the topic; current importance; methodology; structure of the document)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
04.- Review of the bibliographical foundation (Beside using current bibliography to consider the incorporation of Sophia's documents).	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 10	

05.- Structure and organization of the article (argumentative capabilities, coherence and scientific redaction)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 10	
06.- Original contributions and contextualized analyses	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
07.- Conclusions that answer to the topic, to the problem and to the raised aim	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
08.- Citations and references of agreement to the regulation and to the format requested by the magazine (Any document and author who consists in the section of bibliography must consist in the body of story and vice versa)	Mandatory comments:	
	Value from 0 to 5	
OBTAINED PUNCTUATION	Of the total of 50 predictable points, this assessor grants:	



REDACTED OPINION More detailed if the work does not get 44 points, to inform the autor (s). This text is sent verbatim to the autor (s) anonymously			
RECOMMENDATION ON HIS PUBLICATION IN SOPHIA			
Validation criteria	Result		
	Yes	Yes, with conditions	No
01. Widely recommended			
02. Recommended only if his quality is improved attending to the totality of the suggestions realized by the revisers			
03. His publication is not recommended			
PROPOSED CHANGES (In case of "Yes, with conditions")			

Chequeo previo al envío del manuscrito

322



1. CHEQUEO DEL MANUSCRITO, PREVIO AL ENVÍO	
Para facilitar el proceso de evaluación del manuscrito y acelerar el informe de su posible publicación, se aconseja una autorevisión final del manuscrito, comprobando las siguientes cuestiones.	
DOCUMENTO PORTADA (Cover Letter)	
Se incluye título del manuscrito en español (máximo 85 caracteres).	
Se incluye título del manuscrito en inglés (máximo 85 caracteres).	
Las dos versiones del título del manuscrito son concisas, informativas y recogen el mayor número de términos identificativos posibles.	
Se incluye resumen en español, en un solo párrafo y sin epígrafes (mínimo/máximo: 210/220 palabras).	
Se incluye abstract en inglés, en un solo párrafo y sin epígrafes (mínimo/máximo 210-220 palabras).	
Los resúmenes en español e inglés responden ordenadamente a las siguientes cuestiones: justificación del tema, objetivos, metodología del estudio, resultados y conclusiones.	
Se incluyen 6 descriptores (en español e inglés) (sólo palabras simples, no sintagmas o combinaciones de palabras), con los términos más significativos, y a ser posibles estandarizados.	
Los textos en inglés (título, resumen y descriptores) han sido redactados o verificados por un traductor oficial o persona experta en este idioma (Se prohíbe el uso de traductores automáticos).	
Se incluyen todos los datos de identificación de los autores en el orden estipulado en la normativa: datos de identificación y correspondencia, filiaciones profesionales, último grado académico.	
Se ha normalizado el nombre y apellido de los autores.	
Cada autor está identificado con su código ORCID.	
El número máximo de autores es tres, a excepción de aquellos trabajos que justifiquen un número mayor limitado.	
El autor/es ha firmado debidamente la carta de presentación del artículo, en la que consta la cesión parcial de derechos y la declaración de conflicto de intereses.	
MANUSCRITO	
Se incluye título del manuscrito en español, inglés, resumen, abstract, descriptores y keywords	

Se incluye una introducción que en orden contiene: breve presentación del tema; formulación del problema; idea a defender o hipótesis a demostrar; objetivo; importancia del tema; actualidad; metodología; estructura del documento.	
El trabajo respeta la extensión mínima y máxima permitidas: Sección de Revisiones: 10.000/11.000 palabras de texto (incluidas las referencias). Investigaciones: 8.000/9.500 palabras de texto (incluidas referencias). Informes, Estudios: 8.000/9.500 palabras de texto (incluidas referencias).	
En caso de investigación, el manuscrito responde a la estructura exigida en las normas (IMRDC).	
Si se trata de un informe, estudio o revisión, el manuscrito respeta la estructura mínima exigida en las normas.	
En los trabajos de revisión se incluyen tres citas de tres números anteriores de la Revista Sophia.	
El manuscrito explicita y cita correctamente las fuentes y materiales empleados.	
La metodología descrita, para los trabajos de investigación, es clara y concisa, permitiendo su replicación, en caso necesario, por otros expertos.	
Las conclusiones responden al objetivo y al problema planteados, se apoyan en los resultados obtenidos y se presentan en forma de síntesis.	
Si se han utilizado análisis estadísticos, éstos han sido revisados/contrastados por algún experto.	
Las citas en el texto se ajustan estrictamente a la normativa APA 6, reflejadas en las instrucciones.	
En caso de uso de notas finales, se ha comprobado que éstas son descriptivas y no pueden integrarse en el sistema de citación general. No se aceptan notas a pie de página.	
Se han revisado rigurosamente las referencias finales y se incluyen solo aquéllas que han sido citadas en el texto.	
Las referencias finales se ajustan en estilo y formato a las normas internacionales utilizadas en Sophia.	
El número de referencias está de acuerdo a la fundamentación teórica del estudio realizado	
Se han incluido los DOI en todas las Referencias que lo lleven con el siguiente formato: doi: https://doi.org/XXXXXX	





Todas las direcciones web de las referencias han sido acortadas con Google Url Shortner	
Si se incluyen figuras y tablas éstas deben aportar información adicional y no repetida en el texto. Su calidad gráfica se ha verificado.	
El número de tablas y/o figuras no sobrepasa las 6.	
En su caso, se declaran los apoyos y/o soportes financieros.	
ASPECTOS FORMALES	
Se ha respetado rigurosamente la normativa en el uso de negritas, mayúsculas, cursivas y subrayados.	
Se ha utilizado letra Arial, tamaño 12.	
Se ha usado un interlineado sencillo (1) y sin tabulaciones.	
Se han numerado los epígrafes en arábigo de forma adecuada y jerárquicamente.	
Se han suprimido los dobles espacios.	
Se han empleado las comillas tipográficas « » (con alt+174 y alt+175 para apertura y cierre).	
Se ha utilizado el diccionario de Word para corrección ortográfica superficial.	
Se ha supervisado el trabajo por personal externo para garantizar la gramática y el estilo.	
PRESENTACIÓN	
Se adjunta carta de presentación indicando originalidad, novedad del trabajo y sección de la revista a la que se dirige, así como, en su caso, consentimiento informado de experimentación.	
La carta de presentación incluye un anexo firmado por todos los autor/es, responsabilizándose de la autoría y cediendo los derechos de autor al editor.	
El manuscrito se sube a la plataforma en formato Word y sin identificación de autores.	
DOCUMENTOS ANEXOS	
Se adjuntan los dos documentos anexos: la carta de presentación y el manuscrito.	
Los documentos complementarios y anexos han sido publicados con Figshare.	

Checklist prior to sending the manuscript

1. CHECK OF THE MANUSCRIPT, PRIOR TO SENDING	
To facilitate the process of evaluation of the manuscript and to accelerate the report of its possible publication, a final self-review of the manuscript is advised, checking the following questions.	
COVER LETTER	
Title of the manuscript in spanish (maximum 85 characters).	
Title of the manuscript in english (maximum 85 characters).	
The two versions of the title of the manuscript are concise, informative and collect as many identifiable terms as possible.	
The abstract in spanish is included, in a single paragraph and without epigraphs (minimum / maximum: 210/220 words).	
The abstract in english is included, in a single paragraph and without epigraphs (minimum / maximum: 210-220 words).	
Abstracts in spanish and english respond in order to the following issues: justification of the subject, objectives, study methodology, results and conclusions.	
It includes 6 descriptors (in english and spanish) (only simple words, not phrases or combinations of words), with the most significant terms, and if possible standardized.	
The texts in english (title, abstract and descriptors) have been written or verified by an official translator or expert in this language (The use of automatic translators is prohibited).	
All the identification data of the authors are included in the order stipulated in the norms: identification and correspondence data, professional filiations, last academic degree...	
The first and last name of the authors has been normalized.	
Each author is identified with their ORCID code.	
The maximum number of authors is three, with the exception of those works that justify a higher but limited number of authors	
The author(s) have duly signed the letter of presentation of the article, which includes the partial transfer of rights and the declaration of conflict of interest.	
MANUSCRIPT	
It includes title of the manuscript, abstract, and keywords. All in spanish and english.	





An introduction is included that in order contains: brief presentation of the subject; problem formulation; Idea to defend or hypothesis to prove; objective; Importance of the theme; relevance; methodology; structure of the document.	
The text is within the minimum and maximum extension: In the Review sections: 10,000/11,000 words of text (including references). In the research section: 8,000/9,500 words of text (including references). Reports, Studies: 8,000/9,500 words of text (including references).	
In case of research, the manuscript responds to the structure required in the guidelines (IMRDC).	
In the case of a report, study or review, the manuscript respects the minimum structure required by the guidelines.	
The review work includes three citations from three previous issues of Sophia Journal.	
The manuscript explicitly cites and cites the used sources and materials.	
The methodology described for the research work is clear and concise, allowing its replication, if necessary, by other experts.	
The conclusions follow on objective and problem raised are supported by the results obtained and presented in the form of a synthesis.	
If statistical analyzes have been used, they have been reviewed/contrasted by an expert.	
The citations in the text are strictly in accordance with the APA 6 regulations, reflected in the instructions.	
In case of use of final notes, it has been verified that these are descriptive and cannot be integrated into the general citation system. Footnotes are not acceptable.	
The final references have been rigorously reviewed and only those that have been cited in the text are included.	
The final references conform in style and format to the international standards used in Sophia.	
The number of references is according to the theoretical basis of the study carried out	
DOIs have been included in all References that carry it in the following format: doi: https://doi.org/XXXXXX	
All web addresses of references have been shortened with Google Url Shortner	
If figures and charts are included, they should provide additional and not repeated information in the text. Their graphic quality has been verified.	
The number of charts and / or figures does not exceed 6	
If the case, financial support is declared.	

ASPECTOS FORMALES	
The rules have been strictly observed in the use of bold, capital letters, italics and underlines.	
Arial font, size 12 has been used.	
A single line spacing (1) has been used without tab.	
The epigraphs have been properly and hierarchically numbered in Arabic.	
Double spaces have been deleted.	
The typographic quotes « » (with alt + 174 and alt + 175 for opening and closing) have been used.	
Word dictionary for surface spelling has been used.	
The text has been supervised by external staff to ensure grammar and style.	
PRESENTATION	
Attached is a cover letter indicating originality, novelty of the work and section of the journal to which it is addressed, and if appropriate, informed consent of experimentation.	
The cover letter includes an attachment signed by all authors, being responsible for the authorship and giving the copyright to the publisher.	
The manuscript is uploaded to the platform in Word format and without authors identification	
ANNEXED DOCUMENTS	
Attached are the two attached documents: the cover letter and the manuscript.	
The accompanying documents and annexes have been published with Figshare.	



Cover Letter

Sección (Marcar)

Dossier Monográfico ____

Miscelánea ____

Título en español: Arial 14 negrita y centrado.

Máximo 85 caracteres con espacios

Title in English: Arial 14 cursiva. Máximo 85 caracteres con espacios

Nombre autor 1 (estandarizado)

Categoría profesional, Institución, País

Correo electrónico institucional

ORCID

Nombre autor 2 (estandarizado)

Categoría profesional, Institución, País

Correo electrónico institucional

ORCID

Nombre autor 3 (estandarizado)

Categoría profesional, Institución, País

Correo electrónico institucional

ORCID

328



Resumen

Mínimo 210 y máximo 220 palabras. Debe incluir 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”

Abstract

Mínimo 200 y máximo 210 palabras cursiva. Debe incluir 1) Justificación del tema; 2) Objetivos; 3) Metodología; 4) Principales resultados; 5) Principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...” No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Descriptores

6 términos estandarizados preferiblemente de una sola palabra y del Thesaurus de la UNESCO separados por coma (,).

Keywords

Los 6 términos referidos en inglés separados por coma (,). No utilizar sistemas de traducción automáticos.

Apoyos y soporte financiero de la investigación (opcional)

Entidad:

País:

Ciudad:

Proyecto subvencionado:

Código de proyecto:



Cover Letter

Section (Mark)

Monographic Dossier ____

Miscellaneous ____

Title in Spanish: Arial 14 bold and centered.

Maximum 85 characters with spaces

Title in English: Arial 14 cursive. Maximum 805 characters with spaces

Name author 1 (standardized)

Professional category, Institution, Country

Institutional email

ORCID

Name author 2 (standardized)

Professional category, Institution, Country

Institutional email

ORCID

Name author 3 (standardized)

Professional category, Institution, Country

Institutional email

ORCID

330



Abstract (Spanish)

Minimum 210 and maximum 220 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "The present paper analyzes..."

Abstract (English)

Minimum 200 and maximum 210 words. It must include 1) Justification of the topic; 2) Objectives; 3) Methodology; 4) Main results; 5) Main conclusions. It must be impersonally written "The present paper analyzes..." Do not use automatic translation systems.

Keywords (Spanish)

6 standardized terms preferably of a single word and of the UNESCO Thesaurus separated by commas (,).

Keywords

The 6 terms referred to in English separated by commas (.). Do not use automatic translation systems.

Financial Support of Research (optional)

Entity:

Country:

City:

Subsidized project:

Code of the project:



PRESENTACIÓN Cover Letter

Sr. Editor de «Sophia»

Leída la normativa de la revista «Sophia» y analizada su cobertura, área temática y enfoque, considero que esta revista es la idónea para la difusión del trabajo que le adjunto, por lo que le ruego sea sometida a la consideración para su publicación. El original lleva por título “_____”, cuya autoría corresponde a _____.

El/los autor/es certifica(n) que este trabajo no ha sido publicado, ni está en vías de consideración para su publicación en ninguna otra revista u obra editorial.

El/los autor/es se responsabilizan de su contenido y de haber contribuido a la concepción, diseño y realización del trabajo, análisis e interpretación de datos, y de haber participado en la redacción del texto y sus revisiones, así como en la aprobación de la versión que finalmente se remite en adjunto.

Se aceptan la introducción de cambios en el contenido si hubiere lugar tras la revisión, y de cambios en el estilo del manuscrito por parte de la redacción de «Sophia».

Cesión de derechos y declaración de conflicto de intereses

La Editorial Abya-Yala (editorial matriz de las obras de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador) conserva los derechos patrimoniales (**copyright**) de las obras publicadas y favorecerá la reutilización de las mismas. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento / No Comercial-Sin Obra Derivada 3.0 Ecuador: se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente.

El/los autor/es abajo firmante/s transfiere(n) parcialmente los derechos de propiedad (**copyright**) del presente trabajo a la editorial Abya-Yala (Ecuador) (RUC: 1790747123001), para las ediciones impresas.

Se declara además haber respetado los principios éticos de investigación y estar libre de cualquier conflicto de intereses.

En ____ (ciudad), a los ____ días del mes de ____ de 201__

Firmado. (Por el autor o en su caso, todos los autores)



Nombre y apellido del autor
Documento de Identidad

Firma

Nombre y apellido del autor
Documento de Identidad

Firma

Nombre y apellido del autor
Documento de Identidad

Firma

333



Nota: Una vez haya guardado el documento cumplimentado y firmado, deberá consignarlo a través del sistema OJS en la sección “Ficheros Complementarios”.

PRESENTATION

Cover Letter

Mr. Editor of «Sophia»

Having read the regulations of the journal «Sophia» and analyzed its coverage, thematic area and approach, I consider that this journal is the ideal one for the dissemination of the work that I hereby attach, for which I beg you to be submitted for consideration for publication. The original has the following title “_____”, whose authorship corresponds to _____.

The authors (s) certify that this work has not been published, nor is it under consideration for publication in any other journal or editorial work.

The author (s) are responsible for their content and have contributed to the conception, design and completion of the work, analysis and interpretation of data, and to have participated in the writing of the text and its revisions, as well as in the approval of the version which is finally referred to as an attachment.

Changes to the content are accepted if they occur after the review process, and also changes in the style of the manuscript by the editorial process of «Sophia».

Transfer of Copyright and Declaration of Conflict of Interest

The Abya-Yala Publishing House (publishing house of the works of the *Universidad Politécnica Salesiana* of Ecuador) preserves the copyrights of the published works and will favor the reuse of the same. The works are published in the electronic edition of the journal under a Creative Commons Attribution / Noncommercial-No Derivative Works 3.0 Ecuador license: they can be copied, used, disseminated, transmitted and publicly displayed.

The undersigned author partially transfers the copyrights of this work to the *Abya-Yala Publishing House* (Ecuador) (RUC: 1790747123001), for the printed editions.

It is also declared that they have respected the ethical principles of research and are free from any conflict of interest.

In ____ (city), by the ____ days of the month of ____ of 201__

Signed. (By the author or in the case, all the authors)



Author first and last name
Identification document

Signature

Author first and last name
Identification document

Signature

Author first and last name
Identification document

Signature

Note: Once saved the completed and signed document, it must be registered through the OJS system in the section “Complementary Files”.

335



Convocatorias 2020-2025 / Announcements 2020-2025

CONVOCATORIAS 2020 - 2025

Sophia 29

El pensamiento complejo y las ciencias de la complejidad en la educación

Descriptores: Paradigmas de la complejidad y la transdisciplinariedad; filosofía del conocimiento y el aprendizaje desde la complejidad; pensamiento complejo y aprendizaje; problema del método en el pensamiento complejo; aportes del pensamiento complejo para la educación; educación y pensamiento complejo; críticas al paradigma de la complejidad; pensamientos complejo, pensamiento crítico y educación; pensamiento complejo y creatividad en la educación; el ser y la existencia en el paradigma de la complejidad.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2019

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2020

Sophia 30

Filosofía de las ciencias cognitivas y educación

Descriptores: Filosofía y ciencia cognitiva; debate filosófico sobre las ciencias cognitivas; fundamentación filosófica de la cibernética; fundamentos epistemológicos de la teoría cognitivista; fundamentos filosóficos de la teoría conexionista; tendencias actuales de la ciencia cognitiva; teoría de la mente y ciencias cognitivas; psicología evolutiva y educación; relaciones entre ciencias cognitivas y ciencias de la educación; aportes de las ciencias cognitivas para la educación.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2020

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2021

338



Sophia 31

El problema de la verdad en las ciencias y en la práctica pedagógica

Descriptores: Concepciones de verdad en la historia de la filosofía y sus implicaciones en los procesos educativos; fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos de la verdad; verdad, hecho y ciencia; la verdad en las ciencias sociales; la verdad en las ciencias naturales; la verdad en las ciencias exactas; la verdad en las ciencias humanas; la verdad en las ciencias de la información y de la comunicación; nuevas tendencias, enfoques y perspectivas sobre la verdad; la verdad en la educación.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2020

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2021

339



Sophia 32

Reflexión filosófica sobre la calidad en la educación

Descriptores: Análisis del concepto de “calidad” en la educación; fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos de la calidad en educación; calidad y modelos educativos integrales e inclusivos; bases filosóficas de las competencias complejas en la educación; la calidad y las competencias en la educación; enfoque de las capacidades y calidad educativa.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2021

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2022

Sophia 33

Filosofía de la mente y educación

Descriptores: Efectos y causas de los estados mentales; la naturaleza de los estados mentales y su importancia en educación; respuestas monistas al problema mente-cuerpo; teorías sobre la filosofía de la mente; la filosofía de la mente en la actualidad; filosofía de la mente y la relación con otras ciencias; fundamento de la actividad mental y de la conducta; relación filosofía de la mente con la psicología; filosofía de la mente y educación; el poder de la mente en la educación; estrategias pedagógicas para el desarrollo de la mente; concepto de discapacidad o disfunción mental: implicaciones y propuestas en educación.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2021

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2022

Sophia 34

Filosofía, antropología y educación

Descriptores: Fundamentos filosóficos de la etnografía; bases filosóficas de las teorías culturales; aportaciones de la antropología cultural y social a la educación; fundamentación filosófica del diálogo entre culturas; interculturalidad, multiculturalidad y educación; el quehacer de la filosofía en el diálogo intercultural; el pensamiento de la diversidad y su importancia educativa; ciudadanía global, cosmopolitismo y educación; ecosofía, cultura y transdisciplinariedad.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2022

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2023

340



Sophia 35

Corrientes filosóficas y su incidencia en las orientaciones pedagógicas

Descriptores: La filosofía como base fundamental de las orientaciones pedagógicas. El idealismo como base para la generación de orientaciones pedagógicas; el racionalismo como fundamento de orientaciones pedagógicas; el empirismo como sustento del realismo educativo; la ilustración como apoyo del iluminismo educativo; otras corrientes filosóficas como base de teorías u orientaciones pedagógicas a través de la historia; fundamentos filosóficos de las nuevas pedagogías; filosofía de la tecnología en el ámbito educativo; bases filosóficas del constructivismo y de otras teorías pedagógicas; pensamiento ético y pedagogía; crítica filosófica a los modelos educativos actuales; filosofía del diálogo y educación; la hermenéutica y sus aportaciones a la pedagogía actual.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2022

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2023

Sophia 36

Enfoque filosófico del aprendizaje como proceso cognitivo

Descriptores: Bases filosóficas del aprendizaje; el aprendizaje como proceso cognitivo; el aprendizaje como producto y como proceso del conocimiento; fundamento filosófico de las teorías del aprendizaje; fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje; fundamentos filosóficos de las inteligencias múltiples y educación; la inteligencia emocional y su incidencia en los procesos educativos; ciencia y filosofía de las emociones humanas: repercusiones educativas; sentido y significado de los procesos cognitivos; memoria, pensamiento y lenguaje como principales procesos cognitivos del ser humano; procesos cognitivos y aprendizajes significativos.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2023

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2024

341



Sophia 37

Física, metafísica y educación

Descriptores: Reflexiones filosóficas acerca de la interpretación de la física; la metafísica en el siglo XXI; historia de la física y su planteamiento educativo; relaciones entre concepciones de la física en la historia de la filosofía; problema del sentido y de la verdad en la filosofía de la física; naturaleza e implicaciones de la termodinámica; epistemología y principios rectores de las teorías físicas actuales; fundamentos filosóficos de la mecánica cuántica; implicaciones filosóficas de la teoría cuántica; implicaciones filosóficas de la física newtoniana; implicaciones filosóficas de la teoría de la relatividad; estrategias pedagógicas en la enseñanza-aprendizaje de la física; propuestas educativas para dinamizar la comprensión de la física; implicaciones filosóficas de la física teórica actual.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de diciembre de 2023

Fecha de publicación de esta edición: 15 de julio de 2024

Sophia 38

El método inductivo en las humanidades y en la pedagogía

Descriptores: La actividad científica y reflexión sobre el método de conocimiento; el método inductivo en las ciencias sociales; inducción, experiencia y acción como fundamento de la pedagogía; los métodos de conocimiento y aprendizaje en las humanidades; valor y límites del método experimental en las ciencias humanas; valor y límites del positivismo pedagógico; reflexiones sobre el método científico e implicaciones en los procesos de aprendizaje; aplicaciones del método inductivo en la educación; utilidad del método inductivo para la psicología; propuestas pedagógicas de carácter inductivo en las ciencias humanas.

Generación de artículos desde representantes de la filosofía destacados en el tema central y sus implicaciones en la psicología, en la pedagogía o en otras disciplinas.

Fecha límite para la recepción de manuscritos: 15 de julio de 2024

Fecha de publicación de esta edición: 15 de enero de 2025

342



ANNOUNCEMENTS 2020 - 2025

Sophia 29

Complex thinking and the sciences of complexity in education

Descriptors: Paradigms of complexity and transdisciplinarity; Philosophy of knowledge and learning from complexity; Complex thinking and learning; Problem of method in complex thinking; Contributions of the complex thought for education; Education and complex thinking; Criticisms of the complexity paradigm; Complex thinking, critical thinking and education; Complex thinking and creativity in education; The being and the existence in the paradigm of the complexity.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2019

Publication date of this issue: July 15, 2020

343



Sophia 30

Philosophy of the cognitive sciences and education

Descriptors: Philosophy and cognitive science; Philosophical debate on the cognitive sciences; Philosophical foundation of cybernetics; Epistemological foundations of cognitive theory; Philosophical foundations of connectionist theory; Current trends in cognitive science; Theory of mind and cognitive sciences; Evolutionary psychology and education; Relations between cognitive sciences and education sciences; Contributions of the cognitive sciences for education.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2020

Publication date of this issue: January 15, 2021

Sophia 31

The problem of truth in the sciences and in the pedagogical practice

Descriptors: Conceptions of truth in the history of philosophy and its implications in educational processes; Philosophical, psychological and pedagogical foundations of truth; Truth, fact and science; Truth in the social sciences; Truth in the natural sciences; Truth in the exact sciences; Truth in the human sciences; Truth in the sciences of information and communication; New trends, approaches and perspectives on truth; The truth in education.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2020

Publication date of this issue: July 15, 2021

344



Sophia 32

Philosophical reflection on the quality on education

Descriptors: Analysis of the concept of “quality” in education; Philosophical, psychological and pedagogical fundamentals of quality in education; Quality and comprehensive and inclusive educational models; Philosophical basis of complex competences in education; Quality and skills in education; Approach of the capacities and educational quality.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2021

Publication date of this issue: January 15, 2022

Sophia 33

Philosophy of the mind and education

Descriptors: Effects and causes of mental states; The nature of mental states and their importance in education; Monistic responses to the mind-body problem; Theories about the philosophy of mind; The philosophy of mind at the present; Philosophy of mind and its relationship with other sciences; Foundation of mental activity and behavior; Relationship of the philosophy of mind with psychology; Philosophy of mind and education; The power of the mind in education; Pedagogical strategies for the development of the mind; Concept of disability or mental dysfunction: implications and proposals in education.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2021

Publication date of this issue: July 15, 2022

Sophia 34

Philosophy, anthropology and education

Descriptors: Philosophical foundations of ethnography; Philosophical basis of cultural theories; Contributions of cultural and social anthropology to education; Philosophical foundation of dialogue between cultures; Interculturality, multiculturalism and education; The task of philosophy in intercultural dialogue; The thought of diversity and its educational importance; Global citizenship, cosmopolitanism and education; Ecosophy, culture and transdisciplinarity.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2022

Publication date of this issue: January 15, 2023

345



Sophia 35

Philosophical currents and their impact on pedagogical orientations

Descriptors: Philosophy as the fundamental basis of pedagogical orientations. Idealism as the basis for the generation of pedagogical orientations; Rationalism as the foundation of pedagogical orientations; Empiricism as the basis of educational realism; Illustration as support of educational enlightenment; Other philosophical currents as the basis of theories or pedagogical orientations throughout history; Philosophical foundations of the new pedagogies; Philosophy of technology in the educational field; Philosophical basis of constructivism and other pedagogical theories; Ethical thinking and pedagogy; Philosophical critique of current educational models; Philosophy of dialogue and education; Hermeneutics and their contributions to the current pedagogy.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2022

Publication date of this issue: July 15, 2023

Sophia 36

Philosophical approach to learning as a cognitive process

Descriptors: Philosophical basis of learning; Learning as a cognitive process; Learning as a product and as a process of knowledge; Philosophical foundation of learning theories; Psychological and pedagogical foundations of learning; Philosophical foundations of multiple intelligences and education; Emotional intelligence and its impact on educational processes; Science and philosophy of human emotions: educational repercussions; Sense and meaning

of cognitive processes; Memory, thought and language as the main cognitive processes of the human being; Cognitive processes and meaningful learning.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2023

Publication date of this issue: January 15, 2024

Sophia 37

Physics, metaphysics and education

Descriptors: Philosophical reflections on the interpretation of physics; Metaphysics in the twenty-first century; History of physics and its educational approach; Relations between conceptions of physics in the history of philosophy; Problem of sense and truth in the philosophy of physics; Nature and implications of thermodynamics; Epistemology and guiding principles of current physical theories; Philosophical foundations of quantum mechanics; Philosophical implications of quantum theory; Philosophical implications of Newtonian physics; Philosophical implications of the theory of relativity; Pedagogical strategies in the teaching-learning of physics; Educational proposals to boost the understanding of physics; Philosophical implications of current theoretical physics.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: December 15, 2023

Publication date of this issue: July 15, 2024

Sophia 38

The inductive method in the humanities and pedagogy

Descriptors: Scientific activity and reflection on the method of knowledge; The inductive method in the social sciences; Induction, experience and action as the foundation of pedagogy; The methods of knowledge and learning in the humanities; Value and limits of the experimental method in the human sciences; Value and limits of pedagogical positivism; Reflections on the scientific method and implications in the learning processes; Applications of the inductive method in education; Usefulness of the inductive method for psychology; Pedagogical proposals of an inductive character in the human sciences.

Generation of articles from representatives of philosophy prominent in the central theme and its implications in psychology, pedagogy or other disciplines.

Deadline for receipt of manuscripts: July 15, 2024

Publication date of this issue: January 15, 2025

