

CAPÍTULO I

Filosofía de la Educación en tiempos de protagonismo de la tecnología

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

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La Filosofía de la Educación como especialidad filosófica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Puntualización teórica de la Filosofía de la Educación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El conectivismo pensado desde la Filosofía de la Educación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Perspectiva tecnológica

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

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

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

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

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

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

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

Perspectiva pedagógico-educativa

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

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

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

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

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

Perspectiva sociocultural

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Perspectiva epistemológica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Perspectiva estética encaminada a la sensibilidad y el mejoramiento humano

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

- Barrero-Barrero, D. y Baquero-Valdés, F. (2020). Objetivos de Desarrollo Sostenible: un contrato social posmoderno para la justicia, el desarrollo y la seguridad. *Revista Científica General José María Córdova*, 18(29), 113-137, <https://bit.ly/3YY3JCY>
- Basurto Mendoza, S. T., Moreira Cedeño, J. A., Velásquez Espinales, A. N. y Rodríguez Gámez, M. (2021). El conectivismo como teoría innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 234-252, <https://bit.ly/4hDLsIM>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bayer, R. (1990). *Historia de la estética*. Edición Revolucionaria.
- Bernal-Garzón, E. (2020). Aportes a la consolidación del conectivismo como enfoque pedagógico para el desarrollo de procesos de aprendizaje. *Revista Innova Educación*, 2(3), 394-412. <https://doi.org/10.35622/jrie.2020.03.002>
- Bernate, J. y Vargas, J. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 141-154 <https://bit.ly/3O4oia0>
- Blanco, C. (2015). *Grandes problemas filosóficos*. Editorial Síntesis.
- Bolaños Vivas, R. F. (2020). Progreso científico: innovación e investigación tecno-científica desde Evandro Agazzi y la epistemología contemporánea. En Floralba del Rocío Aguilar Gordón (coord.), *Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa* (pp. 91-124). Tomo 1 Filosofía de la innovación. Ediciones Abya-Yala, Universidad Politécnica Salesiana.
- Cabero, J. (2017). La formación en la era digital: ambientes enriquecidos por la tecnología. *Revista Gestión de la Innovación en Educación Superior*, 2(1), 34-53 <https://bit.ly/3NYxYTR>
- Camacho Ramírez, W. M., Vera Castro, Y. K. y Méndez Palomeque, E. D. (2018). TIC: ¿Para qué? Funciones de las tecnologías de la información. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 2(3), 680-693. <https://bit.ly/4hI06Z0>
- Carbajal-Amaya, R. (2020). La Universidad del futuro y la Revolución 4.0. Hacia una Universidad innovadora. Análisis prospectivo. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 11(2), 15-26. <https://bit.ly/4fjCw3d>
- Cárdenas-Velásquez, A. J. y Bracho-Paz, D. C. (2020). El Tecnoestrés: Una consecuencia de la inclusión de las TIC en el trabajo. *CIENCIAMATRIA Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 6(1), edición especial, 295-314. <https://bit.ly/3Azzwkg>

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

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

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

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

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

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

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

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