

# FILOSOFÍA DE LA INNOVACIÓN Y DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Floralba Aguilar Gordón (Coordinadora)

## Autores

Floralba Aguilar Gordón / Darwin Joaquín Robles / Robert Bolaños Vivas /  
Jefferson Moreno Guaicha / Alexis Mena Zamora / Edison Higuera Aguirre /  
José Baldeón Rosero / Jessica Villamar Muñoz / Luis López Morocho /  
Mauro Avilés Salvador

## Tomo I

# FILOSOFÍA DE LA INNOVACIÓN



Universidad Politécnica Salesiana





FILOSOFÍA DE LA INNOVACIÓN  
Y DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

---

Tomo I

**FILOSOFÍA DE LA INNOVACIÓN**

---



*Floralba Aguilar Gordón (Coordinadora)*

*Autores*

*Floralba Aguilar Gordón / Darwin Joaqui Robles /  
Robert Bolaños Vivas / Jefferson Moreno Guaicha /  
Alexis Mena Zamora / Edison Higuera Aguirre /  
José Baldeón Rosero / Jessica Villamar Muñoz /  
Luis López Morocho / Mauro Avilés Salvador*

FILOSOFÍA DE LA INNOVACIÓN  
Y DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

---

**Tomo I**

**FILOSOFÍA  
DE LA INNOVACIÓN**

---



**ABYA  
YALA** | UNIVERSIDAD  
POLITÉCNICA  
SALESIANA

Quito - Ecuador

2020

FILOSOFÍA DE LA INNOVACIÓN Y DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA  
**(Tomo I) FILOSOFÍA DE LA INNOVACIÓN**

*Floralba Aguilar Gordón (Coordinadora)*

© Autores: *Floralba Aguilar Gordón / Darwin Joaquín Robles / Robert Bolaños Vivas / Jefferson Moreno Guaicha / Alexis Mena Zamora / Edison Higuera Aguirre / José Baldeón Rosero / Jessica Villamar Muñoz / Luis López Morocho / Mauro Avilés Salvador*

Ira edición: Universidad Politécnica Salesiana  
Av. Turuhayco 3-69 y Calle Vieja  
Cuenca-Ecuador  
Casilla: 2074  
P.B.X. (+593 7) 2050000  
Fax: (+593 7) 4 088958  
e-mail: [rpublicas@ups.edu.ec](mailto:rpublicas@ups.edu.ec)  
[www.ups.edu.ec](http://www.ups.edu.ec)

CARRERA DE FILOSOFÍA  
Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE)

ISBN Obra Completa: 978-9978-10-418-7

ISBN Volumen: 978-9978-10-420-0

Edición, diseño,  
diagramación  
e impresión Editorial Universitaria Abya-Yala  
Quito-Ecuador

Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, julio de 2020

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

# ÍNDICE

.....

Presentación .....	9
Introducción.....	15
<b>Capítulo I</b>	
Filosofía de la innovación e innovación en la filosofía	
<i>Floralba del Rocío Aguilar Gordón</i> .....	21
<b>Capítulo II</b>	
Filosofía del conocimiento y tecnología en la postmodernidad: nuevas filosofías innovadoras para los retos de la educación	
<i>Darwin Joaqui Robles</i> .....	63
<b>Capítulo III</b>	
Progreso científico: innovación e investigación tecno-científica desde Evandro Agazzi y la epistemología contemporánea	
<i>Robert Fernando Bolaños Vivas</i> .....	91
<b>Capítulo IV</b>	
Contribuciones del pensamiento ilustrado y la teoría crítica a la filosofía de la innovación educativa	
<i>Jefferson Alexander Moreno Guaicha / Alexis Alberto Mena Zamora</i> .....	125
<b>Capítulo V</b>	
El componente antropológico y pedagógico de la innovación	
<i>Edison Francisco Higuera Aguirre</i> .....	161
<b>Capítulo VI</b>	
El decrecimiento y la propuesta de <i>Laudato Si</i> como alternativa para la innovación	
<i>José Alcides Baldeón Rosero / Jessica Lourdes Villamar Muñoz</i> .....	193

**Capítulo VII**

Educación, Estado e identidad latinoamericana:  
posibilidades de innovación, límites y desafíos

*Luis Rodolfo López Morocho*..... 221

**Capítulo VIII**

¿Para qué innovar? Reflexiones para desestupidizar la educación

*Mauro Rodrigo Avilés Salvador* ..... 251

**Sobre los/las autores/as** ..... 385

## PRESENTACIÓN



La Filosofía nos invita a re-pensar acerca de todo cuanto ocurre en el contexto humano y en todas las problemáticas que se suscitan, en este sentido el texto tiene varias aristas de reflexión: la filosofía de la innovación, la innovación educativa y la tecnología educativa.

La innovación, la tecnología y las dos en la educación no constituyen un ámbito aislado de la reflexión filosófica, sino que, al contrario, gracias a su presencia se va fortaleciendo en un diálogo interdisciplinar con los saberes preocupados por el ser humano y por la educación. En este sentido, es necesario comprender que la filosofía de la innovación, la filosofía de la tecnología y la tecnología en la educación interactúan con otras áreas del conocimiento que se preocupan por la comprensión del ser humano y sus problemáticas.

Es preciso recordar que una de las tareas de la filosofía es iluminar la acción educativa del ser humano, orientándose por cuestiones generales a la que pretende responder, proponiendo herramientas necesarias para la clarificación de lo que se entiende por un sujeto educado; para comprender que la educación es el motor fundamental para el desarrollo de la humanidad; para el establecimiento de la naturaleza específica de la relación educativa; la reflexión sobre los fines, objetivos y valores de la educación, la innovación tecnológica y la funcionalidad de la tecnología aplicada en la educación; en fin, generando herramientas para la comprensión de una serie de interrogantes que redireccionan el pensamiento educativo con una mirada filosófica.

El libro de *Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa* surge como una iniciativa del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE), responde a uno de los proyectos planificados por el Grupo y pertenece a la línea de investigación: *Filosofía, investigación, tecnología e innovación educativa*. GIFE es

un grupo creado en marzo del año 2016, actualmente aglutina un conjunto de iniciativas e intereses investigativos de docentes, estudiantes, graduados de la Universidad Politécnica Salesiana; de profesionales invitados de la Universidad Central del Ecuador; de la Universidad Andina Simón Bolívar; de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador; de la Universidad UTE; de la Universidad Internacional del Ecuador; de la Universidad Nacional de Educación (UNAE); de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO del Departamento del Huila de Colombia; del Instituto Hijas de San José y del Instituto María Auxiliadora de Zaragoza-España; de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de Lima-Perú; de la Universidad Nacional de Cañete, de Lima-Perú; de la Universidad Nacional de Huancavelica de Perú; del Colegio San José de La Salle de Quito-Ecuador; del Ministerio de Educación del Ecuador; de la Subsecretaría de Educación del Distrito Metropolitano de Quito-Ecuador. GIFE se propone repensar los fundamentos, fortalezas, debilidades y perspectivas del hecho educativo en contexto con miras a la generación de alternativas que coadyuven a la transformación socio-cognitiva del país. Así mismo, GIFE tiene como misión fundamental: inspirar comunidades de reflexión y de acción desde la investigación de temas y problemas de la filosofía de la educación como saber globalizador, integrador, inter-transdisciplinario, cambiando actitudes del ser humano y transformando procesos del quehacer educativo.

Desde su creación, GIFE se ha ido proyectando a nivel nacional e internacional, ha incursionado en distintas actividades como la generación de propuestas filosófico-metodológicas con herramientas teórico-prácticas para el mejoramiento del desempeño docente de los distintos niveles educativos; el desarrollo de propuestas académicas innovadoras a nivel de grado y de postgrado; la construcción de textos académicos y la publicación de artículos científicos en revistas de alto impacto, que responden a cada una de sus líneas de investigación; la realización de investigaciones inter-universitarias, multi, inter y transdisciplinarias sobre los diferentes problemas relacionados con la educación, desde distintos enfoques: epistemológi-

co, antropológico, sociológico, tecnológico, político, científico, cultural, género, etc.; la conformación de redes de investigación sobre filosofía de la educación; presentación de resultados a nivel nacional e internacional mediante la participación en ponencias, mesas redondas, seminarios, simposios, etc. Además, entre los principios que regulan y dinamizan la vida de GIFE, se encuentran:

*La cultura de calidad y de excelencia*, que garantiza el mejoramiento continuo a través de procesos de capacitación que permitan alcanzar eficacia, eficiencia y productividad que conduzcan a la excelencia en beneficio de los integrantes del grupo y de la institución a la que representamos.

*La autonomía investigativa*, que estimula la participación y comunicación entre todos los integrantes del grupo que comprendan que los límites de sus actuaciones están determinados por las fronteras de los derechos y las libertades de cada uno.

*El sentido de pertenencia*, que desarrolla un ambiente democrático donde prime las actitudes de compromiso, corresponsabilidad, solidaridad, trabajo y respeto a los demás integrantes del grupo, sus ideas, propuestas, principios y valores.

*El trabajo en equipo*, que valora e integra las capacidades, habilidades y destrezas de los integrantes del equipo con miras a lograr el crecimiento individual y grupal.

*La investigación activa y permanente*, que garantiza la participación de los integrantes del grupo en los diferentes procesos y proyectos. La actitud investigativa es el principal referente para la transformación.

*La cultura de resultados*, que asegura la libre acción investigativa, la continua producción y el crecimiento de todos los integrantes del grupo.

*La práctica renovadora y cultura de innovación*, que permitan el desarrollo de las capacidades creativas, innovadoras y que potencien el espíritu analítico, crítico, reflexivo y propositivo mediante los diversos procesos investigativos.

Así mismo, los valores que orientan el accionar de GIFE son los siguientes:

*La lealtad*, entendida como el sentido de correspondencia y de obligatoriedad moral que debemos tener unos a otros, una lealtad que permita hacer todo lo que uno se ha comprometido aún en las circunstancias adversas y cambiantes.

*La honestidad*, como un valor que implica honradez, rectitud, justicia y transparencia consigo mismo y con los demás; y que permita vivir coherentemente de acuerdo con lo que se piensa, se siente, se expresa y se hace, respetando las ideas y pensamientos de los otros, diciendo la verdad y siendo justo en todas las acciones.

*La responsabilidad*, que conlleva autodeterminación, compromiso y evaluación para alcanzar las metas propuestas en el grupo; una responsabilidad guiada por una actitud de compromiso frente a lo que se es y se hace, para lograr positivamente todo lo planeado.

*La disciplina*, en todas y cada una de las acciones cotidianas e investigativas propuestas por el grupo con miras a valorar el saber ser y el saber hacer como principales referentes.

*El respeto* a la diversidad, a las diferencias individuales, a la opinión, a la libre expresión y al pensamiento ajeno. Este valor implica el cumplimiento de las normas, el aprecio por la dignidad humana; implica cultivar los buenos modales, las normas de cortesía, el buen trato, la gratitud, la tolerancia y la puntualidad, etc. Es importante potenciar este valor para lograr la adecuada convivencia del grupo.

*La confianza*, en dos niveles, en sí mismo y en los demás como una forma de vida en todas y cada una de las acciones promovidas por el grupo.

*La actitud crítica* que permita construir y reconstruir las ideas y proyectos del grupo.

*El espíritu proactivo* que permita direccionar las conductas a través de planificaciones coherentes y oportunas que conduzcan al cumplimiento de los compromisos adquiridos, a la aceptación responsable de las consecuencias por las decisiones tomadas, que fomenten nuevas formas de ejecutar de manera eficaz y eficiente el trabajo programado; que permita comprender que el triunfo de uno es el triunfo de todos y viceversa.

*La alegría* en cada una de las acciones emprendidas por los miembros del grupo, alegría que refleje el desarrollo armónico y la sana interacción de unos con otros.

*La comunicación* como valor importante para la dinamización de todos los procesos investigativos y de convivencia que exigen expresión, relación y escucha, aspectos que suponen sentido de libertad, apertura y respeto.

*La voluntad* que permita ver en el esfuerzo, la disciplina, la dedicación, la perseverancia, la paciencia y el tiempo, las mejores herramientas para alcanzar objetivos con autodominio y firmeza.

Es preciso mencionar que, la diversidad de contextos, escenarios, forma de pensamiento y la tendencia ideológica de sus autores determinan el carácter interdisciplinar del presente texto, en él se difunden las reflexiones e iniciativas sobre la innovación y sobre la nueva tecnología en la educación.

El tema propuesto para la presente investigación fue acogido de manera proactiva por investigadores nacionales e internacionales, por profesionales de distintas instituciones de educación superior quienes, motivados por la reflexión, la proposición y el anhelo de construir nuevas ideas deciden emprender en la noble tarea de escribir sus planteamientos sobre la innovación en general y acerca de la innovación y de la tecnología educativa en particular.

Los capítulos que integran este texto emergen en circunstancias divergentes, con variados enfoques e interpretaciones surgidas en sintonía de los tiempos actuales. Es así como la gran demanda de la temática generó 25 capítulos arbitrados y distribuidos distribuidos en los siguientes tres tomos.

El Tomo I, se titula *Filosofía de la innovación* y está constituido por ocho capítulos.

El Tomo II, se denomina *Innovación educativa* y está conformado por nueve capítulos.

El Tomo III, se llama *Innovación tecnológica en la educación* y se encuentra compuesto por ocho capítulos.

El Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE) y sus colaboradores dejamos en manos del lector los contenidos desa-

rrrollados en los siguientes tres tomos, esperamos que disfrute la lectura de cada una de sus líneas y que en cada capítulo, página, enunciado o categoría encuentre nuevos cuestionamientos que le inviten a nuevas investigaciones y a la generación de nuevas propuestas.

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

# INTRODUCCIÓN



El Tomo I: Filosofía de la innovación, del libro *Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa*, se propone responder a algunas cuestiones como: el origen y el sentido de la filosofía de la innovación; la comprensión del proceso científico y su incidencia en la innovación y en los procesos investigativos; las contribuciones de la tecnología en la postmodernidad; la problemática de las nuevas filosofías innovadoras y sus repercusiones en la educación; pretende responder a interrogantes como: ¿cuáles son los aportes del pensamiento ilustrado a la filosofía de la innovación educativa?; ¿cuál es el componente antropológico de la innovación?; ¿cuál es el componente pedagógico de la innovación?; ¿cuáles son las aportaciones del *Laudato Si* para la innovación educativa?. Además, se plantea la necesidad de repensar algunos aspectos relacionados con la educación, el estado y la identidad latinoamericana para determinar las posibilidades de innovación, los límites y los desafíos con la finalidad de comprender la innovación en los procesos educativos y a su vez, establece una serie de propuestas que permiten ver la educación de modo diferente. En este escenario, se presentan los siguientes ocho capítulos:

El capítulo I, *Filosofía de la innovación e innovación en la filosofía*, presentado por Floralba del Rocío Aguilar Gordón, plantea dos grandes aristas, una relacionada con cuestiones fundamentales sobre la filosofía de la innovación, y otra, vinculada con la innovación en el proceso histórico de la filosofía. En cuanto a la primera arista, se presenta una aproximación conceptual a la innovación y a la filosofía de la innovación. La innovación es entendida como un fenómeno transformacional que se presenta en una comunidad con el propósito de contribuir con alternativas de solución a las problemáticas de una colectividad. La filosofía de la innovación es com-

prendida como aquella reflexión racional y crítica sobre la innovación, su dinamismo, problemáticas, sentido y finalidades. Se parte del criterio que tanto la filosofía de la innovación como la misma innovación tienen al ser humano como el centro fundamental de su ser y de su existir en el mundo. Se establece algunas características de la innovación en la filosofía; se propone tres niveles de comprensión de la filosofía de la innovación: en el plano ontológico, en el ámbito epistemológico y en el terreno axiológico; y se determina las que se considera son las tareas fundamentales de la filosofía de la innovación. Desde la segunda arista, se repiensa en el recorrido de la innovación en la historia de la filosofía, se considera a los principales referentes de la innovación en la filosofía occidental desde sus inicios hasta la época renacentista.

El capítulo II, *Filosofía del conocimiento y tecnología en la postmodernidad: nuevas filosofías innovadoras para los retos de la educación*, elaborado por Darwin Joaquín Robles, analiza la problemática general de las nuevas tecnologías en relación con la educación, reflexiona sobre la causa de la crisis de valores experimentada en la actualidad, se propone responder a preguntas como la siguiente: ¿son las nuevas filosofías (o tecnologías) verdaderas respuestas a las problemáticas epistemológicas, existenciales y educativas del hombre posmoderno? El capítulo se presenta en cinco momentos: expone una breve contextualización de la importancia de fortalecer una filosofía de lo humano para poder y saber educar; realiza un acercamiento al concepto de verdad desde una perspectiva heideggeriana; describe la manera como la época posmoderna desvincula la verdad de su esencia misma y la acomoda a sus intereses informativos; reflexiona sobre el rol de la conciencia en la realidad educativa; y, plantea una propuesta de lo que debe ser considerado como realidad desde una perspectiva heideggeriana.

El capítulo III, *Progreso científico: innovación e investigación tecno-científica desde Evandro Agazzi y la epistemología contemporánea*, estructurado por Robert Fernando Bolaños Vivas, explica que la noción de progreso científico, tan debatido en el siglo XX, es ‘innovación’. El autor sostiene que no puede haber un auténtico progreso

científico que no implique elementos innovadores, tanto a nivel de los procesos técnicos como en las consecuencias de las aplicaciones. El capítulo procura responder a preguntas como las siguientes: ¿qué innovar?, ¿cómo innovar? ¿para qué hacerlo?, considera que todo proceso innovador implica aspectos problemáticos propios de la complejidad humana. El autor se propone explicar el hecho de que para que se dé un auténtico progreso innovador se torna imprescindible clarificar las relaciones existentes entre ciencia, tecnología, academia, empresa, investigación, cooperación e innovación y la manera como estas complejas interrelaciones no deben descuidar la configuración de un progreso innovador e integral para el ser humano.

El capítulo IV, *Contribuciones del pensamiento ilustrado y la teoría crítica a la filosofía de la innovación educativa*, realizado por Jefferson Alexander Moreno Guaicha y Alexis Alberto Mena Zamora, reflexiona acerca de las aportaciones de la ilustración y de la teoría crítica para la filosofía y para la innovación educativa; se propone repensar la educación a partir de los nuevos y emergentes presupuestos propios de la época actual; propone una revalorización de la razón crítica y de la praxis social liberadora como mecanismos para cumplir con el fin de la educación. Desde una revisión sistemática de tipo exploratoria, los autores del capítulo se proponen desarrollar tres apartados: en el primero, exponen los ideales del pensamiento ilustrado como preliminares de una filosofía de la innovación educativa; presentan distintas concepciones de progreso y de perfectibilidad a partir de algunos representantes del movimiento ilustrado y sus implicaciones en el campo educativo; abordan la crisis de los ideales clásicos de la ilustración en el cambio de época; en el segundo, explican las perspectivas y cuestionamientos de la escuela de Frankfurt y la teoría crítica frente a los desafíos de la razón instrumental y el modelo formativo del sistema neoliberal; y, en el tercero, enuncian algunas propuestas de innovación educativa nutridas por el pensamiento ilustrado y por la teoría crítica con miras a alcanzar una educación humanista y filosófica.

El capítulo V, *Componente antropológico y pedagógico de la innovación*, desarrollado por Edison Francisco Higuera Aguirre, concibe la innovación a partir de un conjunto de componentes: antro-

pológico, pedagógico, científico, tecnológico, sociológico, económico, ético, etc., analiza el componente antropológico y pedagógico de la innovación. En éste capítulo se cuestiona por la concepción antropológica que subyace a las diversas tendencias innovadoras. Como respuesta a la pregunta revisa una selección de posturas antropológicas, se proponen algunos criterios de comprensión general del fenómeno humano y se presentan algunos principios pedagógicos. El autor del capítulo concluye que las diversas formas de innovación carecen de una antropología que logre conjugar los diversos componentes de la realidad humana.

El capítulo VI, *El decrecimiento y la propuesta de Laudato Si como alternativa para la innovación*, construido por José Alcides Baldeón Rosero y Jessica Lourdes Villamar Muñoz, sistematiza el tema del decrecimiento como estrategia y alternativa innovadora para el consumo, para ello consideran tres apartados, en el primero, identifican y conceptualizan el decrecimiento como tal; en el segundo, reflexionan acerca del decrecimiento en relación con el Sumak Kawsay; y, en el tercero, se delinear directrices del decrecimiento como alternativa para el desarrollo económico actual. Los autores sugieren la necesidad de concientizar al ser humano acerca del uso, innovación y renovación de los recursos naturales; consideran que la propuesta de *Laudato Si* y el decrecimiento entendido como corriente de pensamiento político, económico y social se convierten en la mejor alternativa para instituir nuevas relaciones de equilibrio entre seres humanos y entre el ser humano y la naturaleza.

El capítulo VII, *Educación, Estado e identidad latinoamericana: posibilidades de innovación, límites y desafíos*, elaborado por Luis Rodolfo López Morocho, analiza el papel que juegan los diversos discursos sobre la innovación educativa y acerca de la identidad enfatizando en aquellos de finales del siglo XX e inicios del siglo XXI con sus respectivas manifestaciones en Ecuador; el capítulo presenta reflexiones en torno a las posibilidades, límites y desafíos de la innovación y del cambio de los discursos identitarios experimentados a través del tiempo, mismos que inicialmente negaban la diversidad generando mecanismos de homogenización y dominación, y

que luego, se modificaron valorando la diversidad y promoviendo la creación de micro identidades que favorecen las políticas de la democracia liberal de mercado que de alguna manera potencian los diversos procesos de innovación educativa.

El capítulo VIII, *¿Para qué innovar? Reflexiones para desestupidizar la educación*, realizado por Mauro Rodrigo Avilés Salvador, se propone pensar la educación y la innovación educativa como una exigencia propia del quehacer pedagógico, a su vez, invita a reflexiones que involucran los valores, la concepción de educando y de educador, la forma en que se educa y la teleología educativa. El autor sostiene que la pregunta por los fines de la educación es fundamental para motivar su despertar y levantarla de la parálisis en que se encuentra. Generalmente los esfuerzos por innovar se centran en los recursos o en los contenidos, pero no afectan a la esencia misma de la reflexión pedagógica. Así mismo, Avilés manifiesta que al analizar la educación tradicional se encuentra que muchos de los elementos que la componen no responden a las exigencias actuales. Según el autor de este capítulo, el re-pensar y reflexionar en educación a partir del contexto de una sociedad hipertecnologizante, caracterizada por el cambio y la transformación constante y, en la cual el mismo sujeto y el humanismo tradicional se ven fuertemente cuestionados, invitan a la búsqueda de nuevos derroteros. De allí que, a decir de Avilés, el símbolo constituye un espacio de reflexión que permitiría una transformación en la educación.

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



# FILOSOFÍA DE LA INNOVACIÓN E INNOVACIÓN EN LA FILOSOFÍA

.....

FLORALBA DEL ROCÍO AGUILAR GORDÓN

Universidad Politécnica Salesiana, Quito-Ecuador  
Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE)

faguilar@ups.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-9886-6878>

## Introducción

---

Este capítulo analiza dos grandes aristas, una relacionada con cuestiones fundamentales sobre la filosofía de la innovación, y otra, vinculada con la innovación en el proceso histórico de la filosofía.

Dentro de la primera arista, se presenta una aproximación conceptual a la innovación y a la filosofía de la innovación. La innovación es entendida como un fenómeno transformacional que se presenta en una comunidad con el propósito de contribuir con alternativas de solución a las problemáticas de una colectividad. Por su parte, la filosofía de la innovación es comprendida como aquella reflexión racional y crítica sobre la innovación, su dinamismo, problemáticas, sentido y finalidades. Se parte del criterio que tanto la filosofía de la innovación como la misma innovación tienen al ser humano como el centro fundamental de su ser y de su existir en el mundo.

Con la finalidad de comprender a plenitud el tema propuesto, se establece algunas características de la innovación en la filosofía; se propone tres niveles de comprensión de la filosofía de la innovación: en el plano ontológico, en el ámbito epistemológico y en el terreno axiológico; y se determina las que se considera son las tareas fundamentales de la filosofía de la innovación.

En cuanto a la segunda arista, se repiensa el recorrido de la innovación en la historia de la filosofía, en tal sentido, se considera a los principales referentes de la innovación en la filosofía occidental desde sus inicios hasta la época renacentista. A continuación, se presenta el desarrollo de cada uno de los aspectos mencionados.

### **Aproximación conceptual a la innovación y a la filosofía de la innovación**

---

Este acápite se propone dos objetivos fundamentales: establecer los lineamientos claves para la comprensión de la innovación y determinar algunas pautas para penetrar en la filosofía de la innovación.

#### **Acercamiento conceptual a la innovación**

Se entiende por innovación a aquel fenómeno transformacional que se suscita en una colectividad con la finalidad de aportar con soluciones a requerimientos y necesidades concretas de un contexto determinado. Es preciso entender que no todo cambio tecnológico puede ser entendido como innovación; este concepto es polisémico, admite una pluralidad de significados, así, de acuerdo con Fernández-Quijada (2013), la innovación aparece asociada a “una decisión económica y a la tarea del emprendedor que decide apostar por la novedad e invierte para introducirla en el mercado” (p. 8). Por lo regular, la innovación es percibida como lo nuevo y por tanto como algo positivo vinculado a la idea de progreso.

La innovación obedece al dinamismo propio de una sociedad, responde a un contexto histórico-cultural y consecuentemente, se

identifica con un grupo específico de sujetos, de modo que, aunque el concepto de innovación es relativamente nuevo, ha sido una constante a través de la historia de la humanidad y ha estado vinculado a las diversas formas de imaginación, de creación y de difusión de los productos generados por el ser humano en cada una de las etapas de la historia. En palabras de Corona (2010), el concepto de innovación fue “acuñado por Schumpeter en 1911, se difunde de manera importante desde los años setenta y se integra a las formas de concepción de la sociedad moderna, junto con el de competitividad, desde los años noventa del siglo pasado” (p. 15). A pesar de ello, el concepto se desarrolla en el contexto económico y social con la finalidad de direccionar las capacidades creativas del hombre de las distintas sociedades.

Existe una multiplicidad de tipos o clases de innovación dispersas en los diferentes ámbitos del accionar humano, entre ellas se pueden mencionar las siguientes: tecnológica; económica; educativa; filosófica; científica; agrícola; médica; arquitectónica; astronómica; etc. En este sentido, Fernández-Quijada (2013), distingue dos tipos de innovación en el campo tecnológico: incremental y radical.

La innovación incremental mejora alguna característica tecnológica mediante cambios menores, explotando el potencial del diseño original y favoreciendo a las empresas ya establecidas en ese mercado. Se trata de pequeñas mejoras, como ... las actualizaciones de los programas informáticos. La innovación radical, ... utiliza diferentes principios científicos y/o de ingeniería que la tecnología existente y, ... aporta nuevos conceptos o ideas ... impulsa la aparición de nuevos mercados y nuevas aplicaciones (pp. 14-15).

La innovación puede verse limitada u obstaculizada por diversas situaciones, siendo la socio-económica-cultural una barrera que ha detenido o ha debilitado su crecimiento, un claro ejemplo de esto en los países latinoamericanos constituyó la irrupción cultural experimentada a propósito de la conquista, acontecimiento que alteró el orden de cosas, que destruyó la capacidad innovadora, técnica, científica y tecnológica de épocas anteriores; y que ha dado como

resultado de lo que se ha denominado como “la colonialidad del ser, del poder y del saber” (Aguilar Gordón, 2010, p. 177).

Actualmente, las características y condiciones sociales determinan nuevas concepciones acerca del sentido y significado de la innovación, a decir de Aguilar y Chamba (2019), la humanidad enfrenta problemáticas propias de una nueva sociedad, la denominada “sociedad red”, misma que:

...trae consigo una nueva estructura de pensamiento, nuevas formas de procesamiento de información, nuevas maneras de transmisión y de construcción del conocimiento que a la vez exige la generación y utilización de nuevas técnicas, herramientas, estrategias e instrumentos en todos los ámbitos del accionar humano (p. 118).

El nuevo escenario de desenvolvimiento humano es complejo y es la educación la encargada de dinamizarlo mediante la generación de estrategias que permitan comprender las nuevas realidades emergentes propias del nuevo contexto digital. A la educación le corresponde proponer los mecanismos necesarios para el uso adecuado de la tecnología, de los medios, de los instrumentos y de sus derivados; a ella le corresponde plantear desafíos y proponer pautas para concientizar y para innovar considerando el bienestar y el progreso social.

La educación de la época actual tiene como tarea ampliar los horizontes de los sujetos involucrados en sus procesos con miras a realizar verdaderas innovaciones y contribuciones para mejorar la productividad, los servicios, los procesos y la economía de la sociedad. La educación debe propiciar y fomentar la innovación a través de la creación de ambientes estimulantes y motivadores de la libertad individual, de la creatividad y de la crítica constructiva. Cuando se potencia la convivencia de ideas, de respeto, de cooperación, de colaboración, de trabajo en equipo y la convivencia de personas y culturas, se fortalecen habilidades y destrezas que permiten el desarrollo de procesos idóneos para la creación y para la innovación.

Además de la experiencia, el conocimiento y la creatividad, la innovación tiene como uno de sus principales referentes a la necesidad y a la investigación. Para justificar esta afirmación, se hace necesario acudir a Fernández-Quijada (2013) quien sostiene que:

...la necesidad de los usuarios (o de la organización) es el punto de partida que activa el ciclo de vida del producto, que consta de cinco fases: investigación y desarrollo (I+D) producción industrial, prescripción de usos, adquisición y uso y, finalmente, extensión de usos (p. 21).

Conforme a Fernández-Quijada (2013), el ciclo comienza con la fase de I+D que incluye la investigación básica o teórica (que establece los principios científicos aplicables a la resolución de un problema teórico); la investigación aplicada (se comprueba de forma empírica que la solución planteada sea eficiente considerando el coste, la eficiencia y la armonía) y el consecuente desarrollo de prototipos o modelos de la tecnología, que en conjunto determinan la filosofía del producto final.

Siguiendo el proceso de Investigación y Desarrollo, efectivamente, la innovación lograda e incorporada en la sociedad o en una organización determinada se convierte en lo que Enríquez (2015) llama “la materia prima cognoscitiva que permitirá, ... elaborar prototipos o tecnologías emergentes, entendidas como la generación de un modelo de prueba sobre el cual se perfeccionan y simulan procesos de investigación y desarrollo, estos procesos van conexos con otros” (p. 17). Todos los procesos de la investigación y desarrollo se encuentran vinculados entre sí y con otros externos como los estudios de comercialización, estudios de mercado y diversos aspectos propios de la organización, institución o grupo al que se dirige el producto. Cada paso conlleva acciones de carácter innovador para el posicionamiento del nuevo producto, ya que como bien sostenía Enríquez (2015): “el conocimiento transmutado y convertido en producto, proceso o servicio formará parte de la organización y de sus miembros, lo que da lugar a interiorizarlo y recomenzar el ciclo” (p. 17). El nuevo producto se convierte en un desafío para la construcción del conocimiento y para aquello que servirá de base para el proceso de la innovación posterior.

Desde la segunda mitad del siglo XX, la innovación adquiere otras connotaciones debido a la configuración moderna del orden

mundial constituido por la coexistencia de tres innovaciones como las referidas por Enríquez (2015): “las ideas basadas en la razón, el proceso de formación de los estados nacionales y la ascensión al capitalismo” (p. 18), mismas que gradualmente van generando distintas redes socioculturales de innovación que explican las nuevas estructuras y formas del conocimiento, o lo que Corona (2010) llama “los procesos de circulación de información y de conocimiento así como los mecanismos que garantizan el provecho social del conocimiento” (p. 16).

Con la finalidad de potenciar la sociedad del conocimiento, los últimos tiempos se encuentran movidos por dos aristas fundamentales: a) Las promesas que promueven la *fe en el progreso* científico-tecnológico, material (proveniente del siglo XIX); y, b) La saturación de ideas para incrementar el *bienestar humano* (proveniente de los residuos de la última etapa del siglo XX).

La sociedad actual, en palabras de Corona (2010) “desemboca en una fragmentación de sus actividades y una unidimensionalización de la existencia” (p. 17) propio del llamado “paradigma transmoderno”, entendido como una visión que intenta integrar ciencia-tecnología-industria con dimensiones sutiles de la vida, como afirma Mctar-ggart (2002) citada por Corona (2010) convirtiéndola en la fuerza secreta que mueve al mundo. Lo anterior vislumbra un contexto en el que “la economía de la ciencia y la tecnología corre el riesgo de convertirse en un apéndice de la visión “hipermoderna” de manera que el conocimiento... reduzca su radio de acción” (Corona, 2010, p.17).

### **Aproximación conceptual a la filosofía de la innovación**

Re-pensar la innovación conlleva la necesaria comprensión del significado del término, mismo que de acuerdo con concepciones extraídas desde diferentes diccionarios es entendido como la creación, ideación, modificación, proceso, resultado o producto novedoso y que antes no existía; así desde el punto de vista etimológico, según Libedinsky (2016):

...el término “innovación” se conforma con tres componentes: *in - nova y - ción*. *Nova* refiere a renovar, hacer de nuevo, cambiar,... es novedad, cualidad de lo nuevo; cosa inesperada; novel, novicio. Y el sufijo *ción* implica actividad o proceso, resultado o efecto, también realidad interiorizada o consumada (p. 20).

Así, la filosofía de la innovación puede ser entendida como el proceso racional, analítico, crítico y reflexivo que realiza el ser humano acerca de los cambios económicos, sociales, educativos y culturales significativos generados como consecuencia de un determinado cambio técnico y tecnológico ocurrido en la sociedad<sup>1</sup>.

Ahora bien, hablar de filosofía de la innovación implica reflexionar en sus fundamentos, su sentido y su significado; implica considerar a su principal referente: el ser humano como el primordial protagonista. Se considera que el principal referente de la innovación es el ser humano porque gracias al conocimiento y a la creatividad que utiliza puede inventar la técnica, puede producir tecnología y responder a los requerimientos de su contexto.

La filosofía de la innovación se preocupa por estudiar el proceso, la valoración y la función sociocultural de la innovación, revisa las aportaciones realizadas por la técnica y por la tecnología en la transformación individual y social. La filosofía de la innovación examina la influencia de la tecnología en la manera de ser, de pensar, de sentir y de actuar del ser humano.

La filosofía de la innovación es una subdisciplina filosófica que permite comprender el uso práctico de los objetos tecnológicos, se encuentra vinculada al progreso social, a la técnica y a la tecnología. Esta subdisciplina integra teoría y práctica, estudia los resultados sociales derivados del uso del conocimiento científico en la exploración de alternativas que coadyuven a la resolución de problemas, analiza los mecanismos para alcanzar una mejor calidad de

---

1 La técnica deberá ser entendida como procesos que contribuyen para modificar la realidad, pues las ciencias y la tecnología deben ser comprendidas como un conjunto de conocimientos técnicos y como una serie de acciones que se ejercen sobre la realidad (Fullat, 2000, p. 164 citado por Aguilar, 2011).

vida, promueve opciones para lograr el bienestar social y promueve un conjunto de dispositivos para fomentar el crecimiento económico de los seres humanos.

Entre las finalidades de la filosofía de la innovación se encuentra la identificación de los cambios o estancamientos que se generan individual y socialmente por el uso de la técnica, la ciencia y la tecnología. La filosofía de la innovación debe ser entendida como la síntesis de filosofía de la tecnología y filosofía de la ciencia en la donde la primera es una especie de filosofía del territorio y la segunda es una especie de filosofía de los hechos. Las dos en conjunto procuran sentar las bases para explicar la misma realidad histórica. La historia se presenta como la justificación de las acciones humanas y como la demostración de la presencia de sus contextos.

La filosofía de la innovación se preocupa por la comprensión teórica-práctica de la parte cognitiva y la parte conductual de su creador y del beneficiario de la innovación; analiza cuatro aspectos fundamentales: el producto creado que hasta entonces era desconocido, la percepción de los sujetos sobre lo creado, la asimilación del producto en la conciencia colectiva y los diversos cambios que provoca su apareamiento. La innovación es un reto para la filosofía en general y para la filosofía de la innovación en particular puesto que exige replanteamientos continuos acerca de la multiversidad acelerada de los avances que se producen cada instante.

El ser humano es el único sujeto capaz de crear tecnología que transforme y que genere réditos económicos y satisfacciones personales que poco a poco modifican el statu quo del individuo y de la colectividad. Históricamente, el ser humano ha demostrado su capacidad racional, sus habilidades y destrezas para enfrentarse a una diversidad de problemáticas de sí mismo y del entorno. Esto hace comprender que toda innovación es hija de su tiempo, responde a las necesidades de una época, obedece a un contexto e inclusive a un modo de producción determinado.

Por citar un ejemplo, se puede mencionar los inventos de la época del renacimiento (imprenta, brújula y pólvora) que lograron redireccionar la historia, que alcanzaron grandes transformacio-

nes en la manera de pensar y de actuar del ser humano, ampliaron el acceso a la información, potenciaron diversos mecanismos de comunicación y de transportación, disminuyeron las brechas de intercambio comercial entre países, acortaron distancias, mejoraron el comercio. Sin embargo, al caracterizar históricamente a la tecnología y a la innovación, lo importante:

No es destacar los inventos realizados desde el inicio de las primeras civilizaciones, desde la época prehistórica hasta los inventos recientes.... sino el analizar lo que fundamenta la existencia de ellos y sus repercusiones en nuestras vidas (Aguilar Gordón, 2011, p. 128).

Con facilidad se puede constatar que, con el afán de adaptarse al contexto, en el proceso de evolución el hombre siempre ha estado pensando, investigando, construyendo e innovando. Esto concuerda con lo que Dewey (1964) denominaba “los cuatro intereses o impulsos de las personas que aprenden” (p. 65), mismos que a decir de este autor son los siguientes: investigar o indagar; construir; expresarse y reflexionar; comunicarse.

Estos intereses o impulsos estarían relacionados con la predisposición del hombre por aprender, pensar y construir. Interpretando a Libedinsky (2016), el hombre investiga o indaga en tanto tiene un deseo natural de aprender; se comunica porque quiere insertarse en el mundo social y entablar relaciones sociales; construye porque esta actividad genera placer; quiere expresarse y reflexionar porque desea extraer significado de la experiencia.

### ***Características de la innovación en la filosofía***

Con base en conocimientos previos, experiencias e investigaciones como las expuestas en el texto *La innovación educativa: un instrumento de desarrollo*, de Arias (2016) y debido al paralelismo con la temática que nos ocupa se han considerado algunos aspectos de lo que podría considerarse como características esenciales de la innovación en la filosofía. Los rasgos distintivos que se presentan a

continuación servirán de base para la comprensión de la filosofía de la innovación misma que exige una reflexión sistemática sobre categorías como cambio, devenir, transformación e innovación. La innovación en filosofía se caracteriza por lo siguiente:

- Por transformar y cambiar cualitativamente la realidad social, sus niveles y manifestaciones, procurando una unidad dialéctica de teoría y praxis.
- Por ser algo nuevo que permite avances en el orden actual de cosas. La innovación en la filosofía no se reduce a la mera identificación de problemáticas sino a la construcción de teorías, categorías, sistemas y/o postulados, se dirige a la generación de algo distinto de lo existente, a lo utilizado, a lo realizado y a lo pensado.
- Por tener intencionalidades claras y por estar debidamente planificada, por cuanto a decir de Arias (2016) “los cambios que ocurren espontáneamente, ... no pueden ser considerados innovación” (p. 55).
- Por ser un medio para mejorar los fines individuales y sociales de la existencia humana, en tal sentido, la innovación jamás deberá ser entendida como un fin en sí misma, deberá servir para el mejoramiento de la vida del ser humano.
- Por la aceptación y apropiación del cambio por parte de los involucrados en ejecutarlo para lo cual deberá identificar la problemática, las necesidades y preocupaciones; deberá tomar conciencia de la situación concreta para proponer soluciones que permitan modificar la realidad presente.
- Por construir nuevas concepciones teóricas y prácticas abiertas a nuevos cambios y transformaciones.
- Por ser “un proceso abierto e inconcluso que implica la reflexión desde la práctica” (Arias, 2016, p. 58). Esto porque la innovación es un proceso y es un producto que tiende a modificar una situación determinada.

### ***Niveles de comprensión de la filosofía de la innovación***

A título personal, la filosofía de la innovación podría entenderse en al menos tres niveles fundamentales:

- A nivel ontológico: Es imprescindible determinar el ser que fundamenta la innovación para de allí comprender la esencia y la existencia misma de la innovación. No se puede hablar de filosofía de la innovación sin entender la razón de ser de la misma.
- A nivel epistemológico: La filosofía de la innovación entendida como un corpus teórico y metodológico guiada por una conciencia filosófica y mediada por una razón histórica y dialéctica que permite comprender su devenir. La filosofía de la innovación es la expresión de diversas formas de entender, de conocer y de comprender la realidad socio-histórica a la que pertenece el sujeto. La filosofía de la innovación conlleva un modo de elaborar cognoscitivamente las diferentes problemáticas y las alternativas de solución que han surgido para responder a las necesidades del contexto.
- A nivel axiológico: La filosofía de la innovación contiene aspectos teórico-valorativos y praxológicos que la causan, que la orientan teleológicamente y que la respaldan. En toda innovación se encuentra la intencionalidad teleológica-valorativa que de alguna manera sintetiza lo real y lo ideal como devenir que se actualiza en el tiempo y como componentes necesarios de la conciencia humana.

Los niveles señalados pueden considerarse como los modos como el ser humano experimenta las diversas relaciones con la realidad que interactúa (con los objetos, con la naturaleza, con los otros, con la sociedad, con el contexto, etc.).

### ***Tareas fundamentales de la filosofía de la innovación***

Estas tareas se convierten en el marco referencial para la comprensión de la filosofía de la innovación, entre ellas se pueden enunciar las siguientes:

- La identificación fluida de problemáticas para proponer soluciones y explicaciones innovadoras.
- La determinación de los elementos básicos que orientan las acciones innovadoras del sujeto y de los contextos históricos singulares.
- La explicación racional y crítica de la realidad tecnológica y su incidencia en la concepción del hombre, del mundo y de Dios.
- La búsqueda del conocimiento del ser, de la esencia, del sentido y del significado de la innovación y de las nuevas ciencias.
- Las herramientas para tomar conciencia, para elegir y para tomar decisiones consensuadas sobre la construcción, la gestión y el uso de la nueva tecnología con la finalidad de propiciar una mejor calidad de vida para todos los seres humanos.
- La construcción de una cultura investigativa que potencie permanentemente el desarrollo individual y social.
- La generación de herramientas que permitan el uso de tecnología fiable que contribuya al mejoramiento social.
- La formación de líderes que comprendan la dinámica de la tecnología, de la innovación y de la ciencia en la época actual.
- La potenciación de estrategias para la organización de los aprendizajes innovadores a través de la reflexión y mejora continua.
- El desarrollo de habilidades y destrezas para entender la pertinencia, la eficiencia, eficacia y calidad de cada productor, resultado, servicio y/o herramienta desarrollada.

- Repensar en los mecanismos de democratización, divulgación y socialización de la información y del nuevo conocimiento para garantizar el acceso de los seres humanos a los diversos productos, usos y servicios.
- La creación de escenarios que propicien el desarrollo de nuevas ideas e iniciativas que contribuyan para el crecimiento y para la innovación.
- Suscitar el cambio y la transformación de la situación actual.

Todas las tareas de la innovación complejizan aún más la tarea pendiente de la epistemología de la tecnología:

Deslindar la definición de fenómeno tecnológico fáctico y la definición de fenómeno tecnológico axiológico. El primero pertenece al ámbito de la necesidad, se vincula con el hecho, con el dato real y observable, ... es objeto de la ciencia. El segundo pertenece al ámbito de la libertad humana (propia de la moral y de la ética) ... es objeto de la metafísica (Aguilar Gordón, 2011, p. 131).

La técnica, las tecnologías y la innovación caminan de modo paralelo, pero evidencian poca o nula concordancia ética entre medios y fines; vivimos una época donde todo se explica y es manifestación tecnológica, una sociedad en la que la innovación es frecuente y en la que importa más el tener que el ser, prioriza al objeto y olvida al sujeto; la tecnología en los “últimos tiempos... ha pretendido administrar las cosas y también la vida de los seres humanos” (Aguilar Gordón, 2011, p. 133).

## **Innovaciones en la historia de la filosofía**

Esta sección aborda los principales referentes de la innovación en el proceso de la historia de la filosofía occidental desde sus inicios hasta la época renacentista.

## **El paso del mito al logos como vía para llegar a la episteme**

Es de conocimiento general que, el camino que conduce a la ciencia es largo, se encuentra marcado por al menos dos hitos previos fundamentales: por una parte, el mito, la magia y la leyenda; y por otra parte, el conocimiento racional. El mito, la magia y la leyenda constituyen el primer momento de la ciencia. El mito en palabras de Ezequiel Ander-Egg (2004), es entendido como el conjunto de narraciones con pretensiones explicativas. Por su parte, “la magia en cuanto conducta está destinada a obtener la realización de los deseos, mediante rituales que posibilitan la “coerción sobre las fuerzas y seres sobrenaturales” (Ander Egg, 2004, p. 14). Así mismo, la leyenda es entendida como “narración popular que cuenta un hecho real o fabuloso adornado con elementos fantásticos o maravillosos del folclore, que en su origen se transmite de forma oral” (Diccionario, 2018, p. 1). Las primeras respuestas a las problemáticas humanas provienen del mito, la magia y la leyenda.

A medida que la sociedad se va complejizando, las explicaciones mitológicas se tornaron insuficientes para enfrentar los problemas y para responder las inquietudes humanas; en este sentido fueron los griegos a partir del siglo VI a.C. quienes empezaron a dudar de la información proporcionada por el mito, repiensen su esencia y empiezan a develar al mito para encontrar la verdad a través de la razón o del logos.

Las explicaciones racionales fueron cobrando fuerza como el mejor modo de conocer la realidad. Es así que, como sostiene Ander-Egg (2004) “desde los albores mismos de la humanidad, la observación, el aprendizaje por ensayo y error, y el uso del sentido común para resolver problemas cotidianos fueron fuentes de conocimiento y desarrollo de determinadas técnicas y habilidades procedimentales” (p. 15).

Para algunos estudiosos, el origen de la ciencia se encuentra en las antiguas civilizaciones de “Babilonia y Egipto y más aún, en el lejano oriente, en China y en la India” (Schneider, 2005, p. 4) aunque para un buen grupo de estudiosos como Morente (1957) citado por

Schneider (2005) “fueron los griegos los primeros en usar la razón, descubrieron que, con el pensamiento racional, se puede hallar lo que las cosas son. Ellos empezaron a hacer uso de intuiciones intelectuales y racionales, metódicamente” (p. 4). En este sentido, parafraseando a Ander-Egg (2004), se encuentra que, la ciencia egipcia data desde hace unos 5000 años a.C., los primeros conocimientos sistematizados históricamente surgieron de las técnicas egipcias empleadas en la construcción y en la agricultura. Como es de conocimiento general, los egipcios tenían muchos saberes como el sistema decimal de numeración, las operaciones aritméticas elementales, el cálculo de áreas de cuadriláteros; utilizaban un calendario de 12 meses y 265 días; se caracterizaban por sus elevados conocimientos médicos y farmacéuticos; además, de los conocimientos de astronomía que superaron a los babilónicos que habían alcanzado un gran desarrollo en el campo de la matemática.

Por su parte, los caldeos tenían un sistema de numeración decimal hasta 60 y sexagesimal desde 60, esto significaba 3600 (el sar) y 216 000 (el gran sar) que correspondían al cuadrado y al cubo de 60. En astronomía trazaron las trayectorias de los astros, distinguieron constelaciones como la del Zodíaco, se encuentran entre los primeros en hacer predicciones científicas como las referidas a algunos eclipses de luna; implantaron la segmentación del círculo en  $360^\circ$ , la del día en 24 horas, la hora en 60 minutos y el minuto en 60 segundos, conocimientos que mantenemos hasta la actualidad. En estos conocimientos de hecho intervinieron cuestiones míticas, mágicas, técnicas y racionales.

En el transcurrir de la historia, se ha considerado que en el siglo V a.C. aparece en el mundo helénico, el conocimiento racional, cuya mejor aportación fue el uso de la razón como principal instrumento para explicar los primeros principios y causas de las cosas. Desde aquí, conforme a Ander-Egg (2004) se empieza a ver a la razón como una de las vías más valiosas para acceder a la verdad y:

...en este quehacer intelectual aparece el proceso de abstracción que permite la formulación de conceptos universales y necesarios

que trascienden los hechos particulares de las experiencias de la vida obtenidos gracias al contacto directo del sujeto con el objeto a través de los órganos sensoriales (p.16).

De allí que, los griegos lleguen a considerar que la ciencia tiene dos dimensiones: una teórica y otra práctica; dieron más importancia a la primera, con excepción del pitagorismo y del mismo Arquímedes quienes realizaron planteamientos que se aproximan a la forma actual de concebir la ciencia. Como es de conocimiento, los pitagóricos concebían al universo como un compacto que tiene una estructura propia y una ordenación matemática. De acuerdo con Ander-Egg (2004), “los árabes apoyados en los conocimientos aportados por los griegos, se preocuparon por la aplicación de la ciencia en su función práctica y en su carácter utilitario” (p. 17).

La referencia a los griegos y su aporte a la historia de la ciencia viene dada porque en el siglo VI en sus colonias de Asia Menor, surge el pensamiento racional autónomo. Sin embargo, no hay que olvidar los aportes relevantes realizados por los representantes de las escuelas presocráticas (jónica, pitagórica, eleática, atomista). No se puede desconocer las ideas innovadoras que fueron las semillas para el desarrollo de la ciencia y que surgieron del pensamiento de figuras significativas como Tales de Mileto, Anaxímenes, Anaximandro, Heráclito, Parménides, Jenófanes, Demócrito, Leucipo, Anaxágoras, Empédocles. Algunos aportes concretos los encontramos en:

- La concepción hilozoísta del mundo al considerar que “el principio de todo debía estar en una materia animada, viva, impulsada por una fuerza interna de transformación” (Schneider, 2005, p. 10) como lo explicaban Tales (agua), Anaximandro (ápeiron) y Anaxímenes (aire).
- El inicio de la teoría psicológica que surge según Araiza (2012) desde las principales concepciones de Heráclito cuando relaciona el alma con sueño mencionando que el alma durante el sueño está parcialmente separada de la vida y así disminuye su actividad, como si estuviera muerto; así mismo, describe al sueño como un estado de parcialidad hacia la

vida y la muerte, ya que el único contacto durante el sueño lo suministra la respiración dando una ilusión de muerte.

- “La atribución de naturaleza real e independiente a los números” (Vernant, 1992, p. 25), que incidió en el desarrollo de las matemáticas propias de la escuela pitagórica y de sus seguidores.
- La naciente cosmología racional explicada por los cuatro elementos (agua, tierra, fuego y aire) llamados como “raíces de todas las cosas” de Empédocles. Estos elementos actúan debido a dos fuerzas motrices que son el amor y el odio. Además, este filósofo propone según Araiza (2012) una compleja teoría psicológica según la cual se entremezclan elementos cósmicos y físicos con planteamientos sobre la percepción y sobre una teoría del conocimiento respectivamente. Empédocles considera que la percepción surge de los efluvios o pequeñas partículas materiales emitidas por los objetos y capturadas por los órganos sensoriales mediante los poros de cada órgano que se convierten en las principales vías de paso de los efluvios.
- Leucipo y Demócrito fueron los precursores de la teoría atómica que considera que “todos los cuerpos están formados por pequeños corpúsculos de formas variadas” (Vernant, 1992, p. 41).
- Hipócrates fue el padre de la medicina y de la famosa escuela de Cos, sus escritos médicos, en términos de Ander-Egg (2004) “si bien no tenían una base fisiológica utilizaban conocimientos que han sido precursores de lo que hoy se llaman “métodos de observación y diagnóstico” y que constituyeron la base de la medicina tal como la entendemos en nuestros días” (p. 18). También resultó significativo el aporte en relación con la teoría de los humores, distinguía la existencia de:

Cuatro humores (sangre, flema, bilis amarilla y bilis negra), se relacionan con cuatro órganos (el corazón, el cerebro, el hígado y el

bazo) y cuatro temperamentos (el sanguíneo, linfático, bilioso y melancólico). El individuo se conjunta con el universo y sus cuatro puntos cardinales, cuatro estaciones, cuatro elementos fundamentales del universo, cuatro edades de la vida (Araiza, 2012, p. 18).

La salud dependía entonces de la armonía entre dichos humores, la escuela hipocrática fue además una de las primeras en reconocer cómo los factores sociales tenían importantes repercusiones en la psyche del ser humano.

Los estudiosos de la filosofía de la ciencia, coinciden en que la Academia platónica y el Liceo aristotélico son los referentes principales en donde se consolida el paso de la explicación mítica a la explicación racional del mundo y de todo cuanto en él acontece. Según Ander-Egg (2004) ya desde el siglo VI a.C. las colonias griegas tenían conocimiento de las culturas con conocimientos y saberes técnicos como la astronomía babilónica y la arquitectura egipcia, con lo que los nuevos saberes ponen en crisis a todas las explicaciones míticas imperantes en la época. La mitología ya no respondía a las nuevas problemáticas que enfrentaba el ser humano de la nueva sociedad. Los griegos desafiaron los mitos y empezaron a buscar explicaciones desde la reflexión racional y desde la misma realidad.

### **La innovación en la filosofía antigua**

La innovación realizada por Sócrates fue el entender a la filosofía como autorreflexión y sugerir que el objetivo de la filosofía es ser una ciencia que indaga en el interior del ser humano. Otras innovaciones para la época y de mucho valor para las posteriores generaciones fueron: el método de la mayéutica actualmente aplicado en la pedagogía; haber descrito el alma como el núcleo para el calificativo de sabios, buenos o malos, una especie de combinación de inteligencia y carácter; la formulación de una ética intelectualista que determina que el bien moral es el saber y el mal moral la ignorancia; el haber establecido que conocimiento y virtud son lo mismo, el hombre sabio es virtuoso porque se conoce a sí mismo; contribuye para

la formulación de la lógica formal aportando con el concepto como base de la estructura del pensamiento y de la biología.

Del mismo modo, resultan significativas las innovaciones realizadas por Platón, entre las que sobresalen: la teoría de las formas o de las ideas según la cual establece que la realidad reside en las formas abstractas que se encuentran en la mente y que son representadas por los objetos, las ideas son innatas; además, se encuentra el ideal de la política, de la educación y de la república perfecta que tiende hacia una finalidad: formar hombres perfectos; la concepción dualista del mundo que determina una separación entre lo sensible y lo inteligible; la concepción tripartita del alma que evidencia que las principales características del ser humano (alma racional, alma irascible y alma concupiscible); la concepción del conocimiento entendido como rememoración y que divide considera la existencia de dos clases de conocimiento determinadas por la doxa y por la episteme; contribuye para la consolidación de la psicología racional.

Por su parte, Aristóteles propone ideas como las siguientes: la realidad se encuentra solamente en el mundo concreto de los objetos percibidos por los órganos sensoriales; la observación experimental del mundo exterior es la base de todo conocimiento, establece que nada hay en la mente que no hubiese estado antes en los sentidos; en tal sentido, establece que las ideas se adquieren a través de la experiencia y que existen tres clases de alma: sensitiva, vegetativa e intelectual; hace notar la naturaleza racional, política y social del hombre; clasificó a las ciencias en: teóricas, prácticas y productivas; consideró a la ciencia como un conocimiento cierto por las causas que podían ser materiales, eficientes, formales y finales; estipulaba que la lógica debe ser propedéutica para disciplinar la mente y esta misma línea, se proponía crear reglas que conduzcan hacia un correcto pensamiento; estaba convencido de que sólo hay verdadero saber de lo universal, esto le llevó a desarrollar la denominada analítica (lógica) entendida como instrumento del saber y como una condición necesaria de todo conocimiento, razón por la cual se reconoce que en Aristóteles se hallan las primeras investigaciones sistemáticas de la lógica.

Además, entre las contribuciones de Aristóteles, se pueden mencionar: la teoría de la generación espontánea; el principio de no contradicción; las nociones de categoría, sustancia, acto, potencia, género, especies, predicados, sujetos, atributos, silogismo, deducción y otras que resultaron novedosas para la filosofía de su tiempo y que actualmente forman parte de la cotidianidad del ser humano. El estagirita es considerado como uno de los innovadores más significativos en su tiempo, logrando importantes transformaciones en la sociedad, pues la generación de nuevos conceptos constituye el punto de partida para la nueva investigación filosófica y para la generación de innovaciones epistémicas, cognitivas y sociales que modifican y diversifican las concepciones del hombre, del mundo y de sus problemáticas. En este sentido, es preciso reconocer que la filosofía ha tributado con un rico capital conceptual que se ha convertido en el mejor capital social de la humanidad.

Además, es importante manifestar que Platón y Aristóteles fueron quienes contribuyeron para la constitución de la neuropsicología<sup>2</sup> y para la psicología cognitiva que logra sintetizar la visión racionalista de Platón y la visión empirista de Aristóteles.

### **La innovación en la filosofía medieval**

Es de conocimiento común que, durante la Edad Media, no existieron aportes relevantes respecto al desarrollo de la ciencia y de la tecnología. Una de las preocupaciones del ser humano de la edad media sugería la necesidad de modificar las estructuras cognitivas del sujeto pues toda problemática humana, social, económica y en general contextual debía ser comprendida y explicada desde fuerzas sobrenaturales y divinas a tal punto que la filosofía se convierte en sierva de la teología. El marcado teocentrismo de la época aplaza los procesos de la ciencia, dirige la mirada a la trascendencia y se pre-

---

2      Entendida como la ciencia de la organización cerebral de los procesos mentales humanos.

ocupa por encontrar pruebas que demuestren la existencia de Dios, tal como se propusieron San Agustín y Santo Tomás de Aquino.

Así mismo, en el siglo XIII (período oscuro de la Edad Media) es importante hacer referencia a las innovaciones realizadas por Rogelio Bacon (1210/14-1292). De acuerdo con Francisco Bonnín Aguiló (1999), Bacon es el “héroe de la ciencia... que supo anticipar nada menos que seis siglos a la moderna revolución científica” (Bonnín, p. 29) y es considerado como uno de los representantes más originales de la historia de la filosofía y de la ciencia. Así, en Bacon, a decir de Bonnín (1999) la ciencia experimental es “...todavía más necesaria porque la evidencia de la experiencia es mucho mayor que la de las matemáticas” (p. 27). Lo anterior se complementa cuando —no sin razón— Rogelio Bacon se muestra como un defensor de tres fuentes fundamentales del conocimiento que a su parecer son: la autoridad, la razón y la experiencia.

Del mismo modo, Bonnín Aguiló (1999) haciendo referencia a Bacon afirma que para este filósofo, la ciencia experimental sobrepasa a todos los demás tipos de conocimiento porque: “consigue una certeza completa para las demás ciencias; porque consigue resultados que las otras ciencias no puede alcanzar y porque puede descubrir los secretos de la naturaleza, ...” (p. 28).

Es de conocimiento general que en la época medieval, uno de los aspectos de mayor controversia fue el problema de los universales, tema que no resultó indiferente para el pensamiento de Bacon,<sup>3</sup> pues al respecto, él considera que hay tantos grados de materia como de cosas, posición que vuelve inadmisibles la aceptación de la existencia de materia común y universal. Bacon rechaza lo relacionado a entidades abstractas, al verbalismo y a las soluciones basadas en palabras, sostiene que tiene más valor un individuo o un singular que todos los universales del mundo, en tal sentido, el universal se encuentra fuera de la esencia del singular. Con esta forma de entender a los universales y su tendencia a valorar la ciencia experimental,

---

3 Bacon citado por Bonnín Aguiló (1999) “el universal no es más que la semejanza que da entre varios individuos” (p. 31).

Bacon se anticipa a los planteamientos realizados por Guillermo de Ockham. Conforme a Bonnín Aguiló (1999), para Rogelio Bacon, la ciencia experimental se convierte en el método general de investigación y desde este punto de vista, afirma que la ciencia experimental se caracteriza porque:

...investiga mediante la experiencia las conclusiones de todas las demás ciencias, ...refuerza con el experimento lo que las otras ciencias tratan de un modo especulativo sirviéndose de la demostración racional; ...consigue resultados que las demás ciencias no pueden alcanzar, aunque estos resultados dependan de ellas; ... crea nuevos departamentos del saber, puede descubrir los secretos de la naturaleza, descubrir el pasado, el presente y el futuro... (Cerqueiro, 2008, p. 35).

Con lo antes manifestado, se evidencia que Roger Bacon contribuyó para el desarrollo de las ciencias y de la tecnología. Más, a pesar de ello, a finales de la edad media es Guillermo de Ockham quien propone el retorno a los objetos reales, concretos, singulares y con ello corta con la tradición. Ockham fue considerado por algunos estudiosos de la historia de la filosofía como Merino (1993) como el pionero del nominalismo, posición que sostenía que los universales son sólo nombres o palabras más que realidades; también es visto como “el padre de la moderna epistemología y de la filosofía moderna en general debido a su estricta argumentación de que sólo los individuos existen, más que los universales, esencias o formas supraindividuales” (p. 312). Por ello mismo, los universales se presentan como un resultado de la abstracción que realiza la mente humana y por eso mismo, no tienen existencia fuera de ella. Las anteriores son motivos por lo que se considera que Ockham es uno de los exponentes del denominado conceptualismo que afirmaba que los universales son conceptos mentales, los nombres son conceptos que únicamente existen en la mente.

A su vez, Ockham estaba convencido de que “lo universal sólo existe en la mente humana” (Merino, 1993, p. 313) y este principio fue aplicado a diversas áreas y saberes como la economía, la política,

la religión. La aplicación del principio mencionado al ámbito de la religión hizo que se apartara de todos los esfuerzos realizados por Santo Tomás en su intento de conjugar y fortalecer la unidad entre razón y fe; y, por lo contrario, su postura ideológica dio lugar a la separación entre las mismas (separación entre filosofía y teología), razón por la que se lo ha considerado como uno de los precursores más reveladores de una de las rupturas más importantes de la historia de la humanidad.

La forma de pensar y de proceder de Ockham hizo que incurtionara en estudios de lógica que luego en términos de López Cuétara (2001) se conoció como las “Leyes de De Morgan y lógica ternaria, ... un sistema lógico con tres valores de verdad, conceptos que será retomado en la lógica matemática de los siglos XIX y XX” (p. 537).

De lo expuesto, se puede decir que la última etapa de la edad media, escolásticos como Alberto Magno (filosofía aristotélica encarnada en la filosofía cristiana) y Rogelio Bacon, se pronuncian a favor de la “necesidad de interpretar los hechos y poner la experiencia como fundamento del conocimiento” (Cerqueiro, 2008, p. 14); aspectos que conllevan diversas modificaciones que conlleva la necesidad de una reforma de la lógica aristotélica vigente en aquella época y direccionan el paradigma teocentrista de ese entonces.

En este sentido, son bienvenidas las afirmaciones de quienes como Herbert Butterfield (1900-1979) sostenía que las vivencias y reflexiones escolásticas fueron fundamentales para la preparación de la época moderna; y, en la misma línea, se encuentra una de las afirmaciones de Alfred Whitehead (1861-1947) quien en sus escritos de física y de filosofía de la ciencia reconocía abiertamente que la concepción escolástica de un universo ordenado por Dios constituyó el fundamento de la física moderna.

## **La innovación en el humanismo y en el renacimiento**

Esta fase de la historia del desarrollo de la humanidad, siglos XIV, XV y XVI, estuvo signada por el florecimiento de las nuevas cien-

cias y las artes, hay una tendencia a la restauración de la antigüedad clásica con la finalidad de reestructurar la nueva sociedad y modificar la mentalidad del sujeto de ese entonces. En este sentido, la mentalidad moderna se irá configurando con la ayuda del nuevo método, el método inductivo que pronto se transformaría en el método matemático-experimental o el método científico. La tendencia a revalorizar al hombre, lleva consigo un espíritu revolucionario e innovador por el afán de comprender al nuevo hombre, una tendencia revolucionaria que pretende sustituir la objetividad cósmica de la edad antigua, el fideísmo de la edad media por una visión histórica social de los seres y de las cosas en el mundo; el marcado enfoque antropocéntrico permitirá crear una nueva imagen del mundo, del hombre y en general de la realidad científicamente construida y comprendida; los nuevos inventos como la pólvora, la imprenta y la brújula, y todos los descubrimientos de estos siglos contribuyen para hacer verdaderos procesos de innovación, de desarrollo de la tecnología, del crecimiento de la ciencia y aportan para una verdadera metamorfosis de todo aquello que principalmente había sucedido en la edad media cargada de subjetividad y de intuiciones cristianas; el hombre se convierte en objeto de investigaciones concretas y la naturaleza se transforma en laboratorio de experimentación.

La acumulación de observaciones permitió la configuración de la primera ciencia, de estas prácticas surgen las primeras nociones de geometría, astronomía, física y química, formuladas con antelación a las propuestas realizadas por los presocráticos. Aportes como las leyes de la palanca, lo relacionado a las temperaturas de fusión y a la caída de los cuerpos se encuentran entre las primeras formulaciones científicas. Como resultado de esto se fue configurando la ciencia como una nueva actitud de apertura hacia el conocimiento de las cosas, a partir de la observación y de la verificación de los hechos.

Este proceso se extiende hasta finales del renacimiento (siglo XVI) con la presencia de Galileo y Newton, con quienes aparece la ciencia signada por su carácter racional y empírico; aparece la ciencia en el sentido moderno de la palabra, una ciencia en la que la verificación empírica constituye el único criterio de validación del conocimiento. Algunos requisitos exigidos por la ciencia empírica

moderna son: la observación, la recolección de datos, la experimentación, la confrontación de teorías, enunciados y postulados, así como la verificación.

Son relevantes para la añorada transformación las ideas humanistas de Ficino y Picco Della Mirándola y su preocupación por la dignidad humana y el posicionamiento del hombre en el centro del cosmos; en el ámbito filosófico-científico, las contribuciones de Cusa expuestas en su obra *De Docta Ignorantia*, en cuanto al conocimiento como perfeccionamiento indefinido del ser humano; los aportes de Bruno, respecto a la infinitud, la movilidad del universo, la admisión de la existencia de varios planetas animados, las ideas heliocéntricas y la concepción del conocimiento, su clara oposición a la estructura de la Iglesia y al sistema feudal con obras como *La cena de las cenizas*, *Del infinito, universo y mundos*; la teoría política social de Maquiavelo reflejadas en su obra principal *El Príncipe*, en su afán de lograr la unificación de Italia, su preocupación por desacralización de la historia y la consideración de que el hombre es malo por naturaleza porque actúa movido por el egoísmo y la condicia; la tendencia egoísta del ser humano que le hace actuar basado en los fines y sin importar los medios; son ejemplos de ideas innovadoras.

Así también, las ideas socialistas de Moro expuestas en la obra *Utopía*, el pensamiento político, social y educativo de Campanella, expresado en la *Ciudad del Sol*, los planteamientos políticos de Münzer expuestos en su *Programa Político* en su intento de eliminar la desigualdad y luchar por la justicia social; son ejemplos de contribuciones innovadoras para el desarrollo social que lograron redireccionar la forma de pensar del hombre y explicar el sentido de la historia. No pueden quedar a un lado, las contribuciones científicas y filosóficas de Leonardo Da Vinci, de Copérnico, de Kepler, de Galileo y de Newton, a los que se hace referencia a continuación:

*Leonardo Da Vinci*, en su afán de comprender el movimiento del agua que lo condujo a diseñar maquinaria que utilizaba su fuerza; en comprender los principios que gobiernan el impulso, la fuerza centrípeta, la fricción, y el perfil aerodinámico; así como los principios mecánicos que aunque Da Vinci no separó el átomo ni

descubrió algún modelo atómico, sus inventos fueron conocidos en todo el mundo; la preocupación por estudios anatómicos de Leonardo Da Vinci evidencia su interés por la existencia humana, trató de explicar “el papel desempeñado por los nervios mediante un fluido contenido en los ventrículos del cerebro y transportado por nervios huecos de calibre pequeñísimo” (Mueller, 2010, p. 164). Considera además que la conexión de los órganos de los sentidos específicos con el sistema nervioso central se demuestra por el examen de la vista, del oído, del olfato y del tacto, según Da Vinci, “estos sentidos específicos serían inexplicables sin la ramificación de los nervios y de los músculos, que afluyen todos al sentido común, servidor del alma” (Mueller, 2010, p. 164).

Muchos estudiosos estiman que Da Vinci es el iniciador de la psicología animal, se dedicó a estudiar la médula espinal y los intestinos de la rana, descubrió que la rana vive algunas horas después de la extracción de la cabeza, del corazón y de los intestinos, pero muere si se le perfora la médula espinal, esto le condujo a establecer la médula espinal es la fuente del movimiento y de la vida. Da Vinci pensaba que los lazos del alma con el organismo son demasiado íntimos que permite que el alma sobreviva al cuerpo, esto se explica cuando dice: “el alma desea permanecer con el cuerpo, porque sin los miembros de ese cuerpo no puede obrar ni sentir” (Da Vinci, citado por Mueller, 2010, p. 165). La actividad visual aparece idéntica a la actividad psíquica. El alma y la vida son realidades que se pueden comprender desde la experiencia, además, Da Vinci valoró la capacidad humana de juzgar, sostiene que la inteligencia es la encargada de dar significación y alcance a la información proporcionada por los sentidos.

Da Vinci explicado en *Biografías y Vidas* (2004-2018) cuenta con diversos inventos en distintos campos entre los que sobresalen sus estudios sobre: la anatomía y el vuelo de las aves analizando cómo usaban las alas batientes, lo que sirvió de base para la generación de diversos modelos de máquina voladora de alas batientes y la máquina voladora de hélice (similar al actual helicóptero pero no pudo volar debido al material pesado utilizado; también se lo considera como

el promotor del paracaídas, la historia explica que el mismo modelo de paracaídas diseñado por Da Vinci fue construido en el siglo XX, dando buenos resultados. Así mismo, inventó muchos instrumentos musicales como flautas, tambores y el órgano de tubos de papel con características propias del acordeón actual; también, realizó modelos y creó máquinas de guerra, cañones, dos modelos de carros de combate (uno blindado, artillado y rápido; y otro, para atacar a la infantería).

En *Mi Historia Universal* (s.f.), se explica que Da Vinci se interesó por el mejoramiento de los desplazamientos por agua y para ello diseña y crea maquinaria acuática como el barco de palas; también inspirado en las aletas de los peces, construyó la campana de buceo y un submarino que permitan moverse dentro del agua. Además, inventó maquinaria de utilidad para la ingeniería civil entre estas se encuentran puentes innovadores, elevadores, tres tipos de grúas (de engranaje y tornillo; de poleas; y, de plumas).

Los aportes de *Copérnico* también resultaron importantes para la innovación científica, entre estos se encuentran: la teoría heliocéntrica del universo que surge como oposición a la teoría geocéntrica; propone el modelo de un universo esférico en el cual la tierra, los planetas y las estrellas giran alrededor del sol, aspecto que revolucionó notablemente al mundo de la ciencia; otro aporte fue el dominio de las lenguas antiguas que le permitió realizar algunas traducciones e interpretaciones de obras del latín y del griego; la concepción acerca la teoría de la gravedad, pues en *Mi Historia Universal* (s.f.) se encuentra que Copérnico consideraba que la materia posee gravedad de modo que las materias pesadas atraerán y serán atraídas por materias parecidas, de la misma manera, establece que las materias más pequeñas son atraídas por las más grandes y sostenía que todos los cuerpos celestes son centros de atracción a la materia; también contribuyó en la revisión del calendario juliano aceptado oficialmente desde el siglo IV; el nuevo modelo del universo dio lugar a considerar que la tierra tiene tres movimientos: rotación (duración de un día), traslación (duración de un año) y de oscilación cónica de su propio eje (ocurre en un año de manera progresiva); así mismo, en *Biografías y Vidas* (2004-2018), se encuentra que Copérnico explica

que el movimiento de traslación ocasiona el orden en que se encuentran ubicadas las esferas celestes, es así como sostiene que la esfera suprema e inmóvil es el Sol, esta contiene las cosas del universo; en la órbita más lejana está Saturno, luego se encuentra Júpiter y más cerca está Marte. En la siguiente órbita se mueve la Tierra, sigue Venus y, finalmente, Mercurio. La Luna gira en torno del centro de la Tierra, y se mueve con la Tierra, a modo de epiciclo.

Otro aporte fue el movimiento retrógrado de los planetas que muestra que, en la velocidad de traslación, los planetas se superan unos a otros debido al tamaño de los círculos que les corresponde transitar; así según Copérnico, Saturno se demora aproximadamente treinta años en completar un ciclo; Júpiter, doce años; Marte, dos años y medio, y la Tierra, un año; Venus, nueve meses y Mercurio, tres meses. Además, Copérnico se refirió a la cantidad de agua en la tierra; y sostuvo que la cantidad de agua es menor que las tierras; explicó la relación existente entre las matemáticas y el mundo natural; generó la teoría del aumento de precios, formuló la “teoría de la cantidad de dinero” que estipula que los precios se alteran proporcionalmente con el acopio de dinero en la sociedad, esta explicación surgió antes del apareamiento del término “inflación”, sostenía que se debía evitar el poner en circulación demasiado dinero, porque el abasto de dinero determina el valor de la moneda, de manera que entre más dinero haya el valor del mismo se reduce.

Por su parte, *Kepler* se encontraba seguro que, para decorar el mundo, el Creador recibió el modelo que le proporcionaron las cosas geométricas, en su obra *La Armonía de los Mundos*, se propuso exponer las proporciones del mundo natural, tomando en cuenta aspectos astronómicos y astrológicos, en términos de música. En la astronomía, comenzó a observar sistemáticamente la nova. Con base en las investigaciones astronómicas realizadas por Tycho Brahe acerca de la órbita de Marte, Kepler concluye que los cuerpos celestes realizan órbitas elípticas alrededor del Sol, aspecto que estableció rupturas con la astronomía tradicional que consideraba que el movimiento circular de los planetas, aspecto que se encuentra explicado en la Nueva Astronomía. Formuló las leyes del movimiento. La ley

armónica permitía agrupar, pronosticar y entender las actividades de los astros del universo.

En *Biografías y Vidas* (2004-2018), se encuentran como aportes fundamentales de Kepler los siguientes: estudió y trabajó en óptica; elaboró la primera teoría matemática correcta de la cámara oscura; proporcionó la primera explicación correcta del funcionamiento del ojo humano, con una imagen invertida formada en la retina e inventó una solución para las lentes en los anteojos para corregir la hipermetropía, la miopía con la tecnología convexa de doblar la luz a través de los espejos. En su obra el *Misterio del Cosmos* explica las teorías cosmológicas basadas en la teoría copernicana en el que los cinco poliedros regulares de Pitágoras dictan la estructura del universo y reflejan el plan de Dios a través de la geometría. Luego se percató de que no se podía usar los polígonos bidimensionales para representar a todos los planetas y, al contrario, se podía utilizar los cinco sólidos platónicos.

En las aportaciones realizadas a la física, Kepler demuestra que los sistemas de Tycho, Ptolomeo y Copérnico son indistinguibles sobre la base de observaciones, sostiene que los tres modelos predicen las mismas posiciones para los planetas en el corto plazo. Kepler presenta el diagrama del movimiento de Marte en relación con la Tierra si esta permaneciera inmóvil en el centro de su órbita. En *La armonía de los mundos*, realiza sus contribuciones a la física en la que analiza la armonía y la congruencia en formas geométricas y fenómenos físicos. Las tablas Rudolfinas son un registro de estrellas y tablas planetarias es una de las publicaciones de los aportes científicos de Johannes Kepler con base en algunos datos observacionales recopilados por Tycho Brahe.

En *Biografías y Vidas* (2004-2018), aparecen algunas frases célebres propias de Kepler como las que siguen:

La astronomía forma parte de la física.... La verdad es hija del tiempo, y no siento ninguna vergüenza en ser su partera.... La vista debe aprender de la razón.... La geometría tiene dos grandes tesoros: uno es el teorema de Pitágoras, y el otro el número áureo...

El primero puede compararse a una medida de oro, y el segundo a una piedra preciosa... Me gusta más la crítica aguda de un hombre inteligente que la aprobación irreflexiva de las masas...

Por otra parte, en la obra *Mi Historia Universal* (s.f.), se encuentran los aportes de *Galileo* quien con sus teorías e inventos dieron un giro importante en la visión del universo, sentando las bases de la moderna astronomía. Galileo fue uno de los pensadores más significativos de la época y uno de los que se atrevieron a desafiar al tribunal de la Inquisición y a cuestionar a toda la Iglesia Católica, misma que 359 años después de haberlo condenado, en 1992 se vio obligada a pedir perdón por los errores cometidos.

Entre sus principales aportaciones e invenciones que han ayudado a moldear la ciencia, a decir de Artigas y Shea (2009), se encuentran: el ocliollino, una especie de microscopio moderno (con funciones parecidas) que surge como consecuencia de sus estudio sobre las lentes y que permitió la comprensión de la naturaleza y la observación de los fenómenos siderales; el telescopio con el que pudo observar la luna, las estrellas y otros planetas del sistema solar; este invento permitió enormes avances en la astronomía como su demostración del modelo heliocéntrico, el descubrimiento de cráteres lunares y el descubrimiento de los satélites de Júpiter (eran Europa, Ío, Ganimedes y Calisto), el descubrimiento de las lunas de Júpiter; observó los anillos de Saturno, además observó a Neptuno, sin embargo, consideró que se trataba de una estrella y no de un planeta.

Además, el estudio de las manchas solares, los estudios de la luna y el movimiento del satélite contribuyeron para el campo de la astronomía; observó que la luna tenía una geografía similar a la de la Tierra, con sus cráteres, montañas y valles. Otro invento basado en el principio de Arquímedes fue la balanza hidrostática creada para medir el peso de objetos sumergirlos en agua, permitía calcular densidades de elementos sólidos y líquidos, lo que fue la base para las básculas de la actualidad. También es digno de mencionar el termoscopio o termómetro de agua, un tubo terminado en una gran esfera, el cual estaba contenido por agua o por alcohol, usaba el aire

caliente para mover el agua por todo el tubo, que estaba marcado por una serie de temperaturas. De este invento nacieron luego los termómetros actuales.

Así mismo, conforme a Cheraqui (1990), el descubrimiento del compás geométrico que permitía realizar cualquier polígono y ayudaba a realizar operaciones matemáticas, contribuía para hacer figuras geométricas con mayor facilidad y precisión; así mismo se empleó para operaciones militares, contribuyó para el cálculo de trayectorias y dirección de las balas de los cañones; el estudio del movimiento del péndulo y sus oscilaciones mediante el cual se percató de que el peso de la bola u objeto del péndulo daba igual, lo importante era la longitud de la cuerda que lo sujetara.

También resultó significativa, la revolución científica declarada en contra del pensamiento conservador de la Iglesia Católica cuando refutó la teoría geocéntrica que consideraba que la tierra era el centro del universo y que nuestro planeta era otro astro que giraba alrededor del Sol.

Otras contribuciones relevantes de acuerdo con Artigas y Shea (2009) fueron sus estudios y aportes a las teorías de Copérnico acerca del movimiento de los astros y considerando que el sol se encuentra en el centro del sistema solar; la formulación del método científico resolutivo-compositivo, el cual comprendía cuatro pasos: observación, elaboración de hipótesis, deducción y verificación; promulgó las leyes del movimiento, demostró que todos los cuerpos caen a la misma velocidad; comprendió que el movimiento es la combinación de aceleración y rapidez del objeto mismo, en tal sentido la velocidad de la caída de los cuerpos depende de la masa o peso y no de la forma de ellos; además considera que el movimiento se realizaba gracias a la aplicación de una fuerza tardando un determinado período de tiempo, es decir, si sobre el sistema no se aplicaba fuerza alguna, entonces éste se encontraba en reposo; la ley de la caída de los cuerpos que ayudó para la comprensión de las fuerzas de la gravedad.

Según Chávez (2004) los aportes de *Newton* también contribuyeron para el desarrollo de la ciencia y dieron un giro en la forma

de pensar sobre el universo, es así como se convirtió en el padre de la mecánica clásica a través de las leyes que llevan su nombre. Entre sus aportes, en *Mi Historia Universal* (s.f.), se encuentran la ley de la gravitación, los avances sobre la naturaleza de la luz, la óptica. Las tres leyes de Newton contribuyeron para la comprensión del porqué cualquier movimiento de un cuerpo se sujeta a tres principios básicos: Ley de la inercia (todo cuerpo permanece en su estado de reposo a menos que otra fuerza ejerza presión sobre la anterior); ley de descubrimiento de la fuerza (la fuerza es igual a la masa por la aceleración producida en el cuerpo, o sea que si un cuerpo se encuentra quieto pero alguien lo mueve con la fuerza suficiente para que se desplace, el objeto se desplazará); y ley de acción y la reacción (cuando se ejerce determinada fuerza sobre un objeto, este ejerce sobre el primero la misma cantidad de fuerza, pero en dirección contraria).

Es importante indicar que, a decir de Chávez (2004) la ley de la gravedad se basa en las tres leyes de Newton y plantea que la fuerza gravitatoria entre dos cuerpos, tiene relación por un lado con la distancia entre ambos cuerpos y por otro, con la masa de cada uno, pues cada masa atrae a otra por la gravedad, a través de esto, explicó las trayectorias de los cometas, las mareas, los equinoccios y otros fenómenos astrofísicos. Esto fue impugnado por Einstein y su teoría de la relatividad.

En cuanto a la teoría de las mareas, Kepler con base en la observación había manifestado que de la Luna dependían las mareas; Galileo decía que Kepler estaba equivocado y por último, Newton estableció que las mareas son el producto de fuerzas de atracción gravitacionales de masas astronómicas que interactúan entre la Tierra, la Luna y el Sol. Además, Newton descubrió la teoría del color que sostiene que la luz que provenía del sol como luz blanca se descomponía en diferentes colores lo que forma el arcoíris. Comprobó que la luz se descompone en colores; demostró que los colores no se hallaban en el prisma como se pensaba.

En *Biografías y Vidas* (2004-2018) se explica que Newton descubrió la teoría corpuscular de la luz, señaló que la luz blanca es una sumatoria de colores que no está compuesta por ondas sino de partículas lanzadas a gran velocidad desde el cuerpo que emite la luz; des-

cubrió que esta siempre se desplaza en línea recta. Aunque su trabajo fue desacreditado en favor de la teoría ondulatoria de la luz, con los avances de la mecánica cuántica, fue posible explicar el fenómeno de la luz como partícula en algunos casos y como onda en otros.

Respecto a la forma de la tierra, gracias a los descubrimientos y aportes de Copérnico y Galileo se creía que la Tierra era una esfera perfecta, pero Newton calculó la distancia al centro de la Tierra desde varios puntos del Ecuador y también desde Londres y París con lo que concluyó que nuestro planeta Tierra se encuentra achatado en los polos, es como una esfera cuyos polos sufrieron aplastamiento. También, Newton inventó el cálculo como herramienta matemática que en un principio llamó fluxiones y que utilizó para resolver problemas relacionados a las órbitas, curvas y otros temas de la geometría clásica.

Estaba convencido que la velocidad del sonido no depende de la intensidad o frecuencia sino de las propiedades físicas del fluido por donde se desplaza, por ejemplo, si se emite bajo el agua, tendrá una velocidad diferente que si se emite por el aire. Otra aportación fue la ley de la convección térmica (hoy conocida como la ley de enfriamiento de Newton) que plantea que la pérdida de calor que tiene un cuerpo es proporcional a la diferencia de temperatura que existe entre ese cuerpo y su alrededor. Se le atribuye la creación del telescopio reflector fabricado con espejos parabólicos.

En esta época también resultaron innovadoras las ideas teológicas y sociales emitidas por Róterdam, Lutero y Calvino, de quienes se destaca lo siguiente:

En cuanto al humanista, teólogo y filósofo *Erasmus de Róterdam* (1466-1536) como uno de los pensadores más influyentes de la época renacentista, se encuentra la lucha por establecer los principios de libre pensamiento y de la reforma de la iglesia a quien criticó por considerarla como “un ente inmoral lleno de mañas”, era una entidad inmoral e hipócrita. A decir de Muñoz (2013), los principios de la reforma de la Iglesia se encuentran estipulados en sus escritos elaborados con la intención de hacer un “Nuevo Testamento” (conocida como la Biblia Reina Valera). En *Biografías y Vidas* (2004-2018),

a comienzo del siglo XVI, año 1500, Erasmo de Róterdam inició la escritura de sus *Adagios*, una recopilación de normas o preceptos, para que sirvieran como orientación durante toda la vida, contiene un conjunto de frases cargadas de conocimientos y experiencias, constaban de unos 800 aforismos de las culturas de Roma y Grecia, llegó a elaborar más de 4500 adagios, entre ellos, sobresalen: “La paz más desventajosa es mejor que la guerra más justa”, por cuanto era defensor de la paz y de la justicia. Otro adagio de importancia, es aquel que dice: “En el país de los ciegos, el tuerto es el rey”, para referirse a que no siempre las personas pueden ser reconocidas por su valor o capacidades y, al contrario, muchas personas se adhieren a los demás para lograr sobresalir, por ello, la necesidad de un pensamiento libre y sin ataduras.

Briceño (2018) al referirse a *Erasmo de Róterdam* afirma que éste humanista luchó por el cambio en la educación. Es así como se opuso al sistema educativo de la época, estaba en contra de las autoridades escolares e institucionales porque consideraba que el sistema era hipócrita al castigar a los estudiantes, cuando actuaban en contra de lo que profesaba. Ansiaba una educación basada en el ejercicio de la razón y en el libre pensamiento; estaba convencido de que las enseñanzas impartidas en las instituciones impiden la formación de razonamientos y de las opiniones en los estudiantes por lo que es preciso incrementar el interés en la lectura de los libros clásicos (latinos y griegos) para encontrar nuevas ideas.

Además, en *Biografías y Vidas* (2004-2018), se explica que cuando Róterdam estaba en la universidad percibió que las enseñanzas que se impartían no eran innovadoras, sino que seguían siendo rutinarias en la difusión de conocimientos. Se dedicó a buscar soluciones a los problemas educativos de la época y por ello intenta actualizar los contenidos de la enseñanza y a generar nuevos métodos de enseñanza. Se oponía a la enseñanza basada en el miedo y el castigo y luchó porque la enseñanza se realice mediante el amor y la paciencia; rechazó el hecho de que los niños en sus años de mayor provecho fueran enseñados con base en las enciclopedias y a la repetición. Para él, resultaba más importante una conversación enrique-

cedora entre el maestro y el alumno, donde el crecimiento humano se diera a través del contacto y el intercambio de ideas. Este humanista renacentista insistió en una enseñanza amorosa y cuidadosa para los niños, aspecto que se refleja en su texto: *Sobre la enseñanza firme pero amable de los niños*.

En *Mi Historia Universal* (s.f.), se expone que Róterdam estaba en contra de las injusticias sociales y eclesiásticas de la Iglesia, sus ideas se encuentran plasmadas en su obra *Elogio a la locura* y su pensamiento inspiró para la acción revolucionaria llevada a cabo por Martín Lutero, específicamente con la traducción del Nuevo Testamento.

De acuerdo con Briceño (2018), Erasmo de Róterdam, estaba convencido que la felicidad se alcanzaba a través de una vida llena de espiritualidad, que el verdadero cambio no está en lo físico sino en la transformación y evolución del alma; que las ideas conservadoras de la época estaban carentes de fundamentos sensatos, y que no aportaban al cambio verdadero que necesitaba el hombre para vivir una vida plena. Para él, carecían de sentido, el ayuno y las prohibiciones religiosas, como la abstinencia. Róterdam estaba decidido a instaurar una religión que no tuviera ningún tipo de credo ni reglas, sino que les permitiera a sus simpatizantes formarse como verdaderos cristianos. Estaba convencido que la reforma eclesiástica debe hacerse desde el interior de la Iglesia, el estudio de la Biblia debe ser entendida como una guía para la vida, sostenía que “si todo se daba por la gracia divina de Dios, entonces el hecho de que el hombre actuara de forma correcta y benevolente no tenía ningún sentido, porque aun siendo malo, Dios lo salvaría” (Muñoz, 2013, p. 13). Para Róterdam era más importante llevar una vida lo más parecida a la de Jesucristo porque allí radicaba el verdadero crecimiento del espíritu y la verdadera evolución se daba a través del bautismo.

A nivel eclesiástico logró modificar la forma en que era visto el aprendizaje de Dios dejando claro que este no es propio de la iglesia o los centros educativos, sino que todos los seres humanos debían tenerlo como un hábito, en virtud de que la sabiduría y el amor de Dios era la mejor guía para la vida. Luchó para conseguir que la iglesia llegue a más personas mediante sermones amorosos y cercanos a Dios.

En esta misma dirección, aparecen las ideas innovadoras del teólogo *Martín Lutero* (1483-1545) se encuentran en la instauración de la reforma protestante que criticó la corrupción y la estructura de la Iglesia Católica del siglo XVI, pretendía lograr que la Iglesia cristiana retomara las enseñanzas de la Biblia. Según Chávez (2004), la reforma luterana terminó dividiendo a la Iglesia Católica, pero trajo consigo muchos cambios a nivel económico, social, político y cultural; su pensamiento estaba sustentado en la teoría de dos reinos: el de Dios y el del mundo, lo que le hizo dividir al mundo en dos partes: una constituida por los hombres que pertenecen al reino de Dios (los cristianos) y la otra, conformada por los hombres que pertenecen al reino mundano (los no cristianos); estaba convencido que el poder político era creado por Dios y que los dos reinos eran la manera en la que Dios gobernaba a los hombres, así también, las normas eran las de Dios y el derecho divino era comunicado mediante la palabra de Dios. La fe debía ser un asunto de reflexión.

Siguiendo a Chávez (2004), las 95 tesis en conjunto cuestionaban el poder y la eficiencia de las indulgencias, rechaza la idea de salvación mediante la compra de indulgencias, al contrario, creía que la salvación se da por la sola gracia y por la fe, por la misericordia de Dios; redujo los sacramentos al bautismo y a la eucaristía o santa cena, proclama la necesidad de abandonar la adoración de imágenes; proclama la libertad de pensamiento y la libre interpretación de la Sagrada Escritura que en ese entonces era un monopolio exclusivo del clero, también pregona el sacerdocio universal y empiezan a defender un diálogo directo entre ser humano y Dios. Sostiene que la naturaleza humana tiene un carácter pecaminoso y niega el libre arbitrio. La fe está por encima de las buenas obras. El desafío a la autoridad papal ayudó al desafío al poder imperial, muchos príncipes vieron en los planteamientos de Lutero, una oportunidad para liberarse del control de Roma envuelta en intrigas y alianzas y del propio control imperial.

En cuanto a los aportes de *Juan Calvino* (1509-1564), encontramos que su interés reformador siempre estuvo presente, históricamente se le ha considerado como uno de los teóricos de la democracia

constitucional fundamentada en su idea de una alianza con Dios, preocupado por el problema del gobierno. Para Chávez (2004), en Calvino, Dios habla directamente al hombre desde las escrituras y todas sus ideas sobre la naturaleza del Estado político aportan una nueva dimensión al pensamiento político occidental. Calvino se refiere al concepto de lo justo y lo injusto, del derecho y de la equidad implementados en el corazón del hombre por Dios, por lo que las buenas normas son resultado de leyes naturales grabadas por Dios en la conciencia del hombre porque según su parecer el concepto de justicia tiene raíces en Dios y en la conciencia del hombre iluminada desde las Sagradas Escrituras, que forman la base de todo sistema estatal, legislativo, judicial o gubernamental. Calvino aportó para la economía, las leyes y las ciencias políticas del siglo XVI, para él, el verdadero “demócrata” es cristiano, porque ve su situación política en Dios. Douglas F. Kelly, un estudioso del pensamiento calvinista asevera que pretensiones como la de instaurar un gobierno representativo y elegido por el pueblo son producto de las predicaciones sobre el Antiguo y el Nuevo Testamento y que los acuerdos para delimitar el ejercicio del poder político derivan de su idea de alianza.

Según Chávez (2004), Calvino consideró que debe primar el derecho individual a la libertad y que el gobierno económico, social o político se halla bajo la soberanía de Dios. Por lo que enseñó la fraternidad estipulada en la Reforma, y sustentada en el amor cristiano. No se debe olvidar que fue Calvino quien sentó las bases para el moderno constitucionalismo y para las nuevas formas de entender al Estado, sus teorías se sustentaron en la comprensión de la justicia como una práctica de fraternidad cristiana, comprendió que el mejor Estado debe ser equitativo. De la misma manera, en el ámbito pedagógico, Calvino sostenía que el aprendizaje no es una cuestión individual, sino que al contrario, la enseñanza deberá encontrarse al servicio de Dios y de su reino; promueve una educación liberal que responda a la meta del hombre en la vida para ello sugiere la necesidad de entender las escrituras y así poder cumplir con la voluntad de Dios ya que las artes y las ciencias liberales no nos proporcionan el verdadero conocimiento de Dios. Se dice que uno de los mejores

logros de Calvino fue la creación de una Academia, la misma que debía cumplir tres funciones fundamentales: de Iglesia, de Escuela y de Fortaleza. En la Academia, además de teología, artes y ciencias, enseñaban leyes y medicina. Para muchos estudiosos, la influencia cultural del sistema educativo centrado en Dios de Calvino fue incalculable.

En esta época también resulta significativa la figura de *Paracelso* quien concibió como causas de enfermedad los trastornos de los humores, los traumatismos y las influencias astrales, así pues, sostuvo que el hígado por ejemplo corresponde a Júpiter, los pulmones a Mercurio, los riñones a Venus, los órganos genitales a Marte, el corazón al Sol, el cerebro a la Luna, de modo que mediante la observación de los astros el médico-astrólogo descubre el remedio que corresponde al órgano enfermo y puede dar vigor al aura del paciente (Paracelso, citado por Mueller, 2010, p. 170). Así mismo, sostenía que en el hombre, el cuerpo material es perecedero mientras que el alma sobrevive en su cuerpo astral, el cuerpo físico no se disuelve, sobrevive un determinado tiempo en forma de sombra inconsciente como una larva desprovista de voluntad y de conciencia, capaz de continuar. Es distinta la supervivencia del alma provista de un cuerpo astral, centro de acción y de pensamiento que puede obrar directamente sobre las almas, manifiesta que, gracias a la voluntad, a la fe y a la imaginación, el alma humana es creadora y productora. En tal sentido, el alma dotada de imaginación podría modificar el aspecto y la forma exterior de su cuerpo tal como cambia constantemente la expresión y el aspecto de un rostro, así mismo considera que “las ideas y las imágenes producidas por el alma se convierten en centros de fuerza, en pequeños seres mágicos en el Astrum, capaces a su vez de ejercer influencia” (Paracelso, citado por Mueller, 2010, p. 171).

De manera que, al dinamismo de la vida psíquica, Paracelso atribuye la acción de una voluntad sobre otra como una forma de explicar los fenómenos de telepatía y algunas enfermedades, el nacimiento de monstruos y las semejanzas sin lazo de parentesco, en este sentido hace una distinción entre imaginación y fantasía. El error y la locura constituyen así mismo una especie de juego de pensamiento.

Por su parte, *Pietro Pomponazzi*, se preocupó por el problema de saber si el alma sobrevive al cuerpo y en este sentido, se pronuncia a favor de la inmortalidad del alma porque defiende la autoridad de la Iglesia. Afirma que existen tres modos de conocimiento: divino, humano y animal. El alma humana aparece “como una forma que comienza y termina en el cuerpo” (similar a lo que pensaba Aristóteles). Siguiendo los estudios realizados por Mueller (2010), para Pomponazzi, “el intelecto no puede funcionar sin las imágenes que recibe de la vida sensible, aún sus operaciones más elevadas las que le permiten alcanzar lo universal, suponen su unión con lo particular en el conocimiento” (Mueller, 2010, p. 174).

El acto de conocer conlleva una íntima relación entre el alma y el cuerpo y entre el psiquismo y los objetos. Le interesa las correspondencias existentes entre la vida psíquica y la orgánica; considera que los movimientos psíquicos como las audacias, los temores o los deseos sexuales están en relación con el calor o la frigidez de una parte del organismo o de todo él y que la imaginación aliada la memoria, desempeña un papel considerable en cuanto factor causal que puede modificar la vida orgánica (Paracelso citado por Mueller, 2010). El organismo es la forma perfectamente individualizada, desarrollada y potencializada por el alma, esta alma entendida como acto del cuerpo, cambia con él. Para Pomponazzi, la nutrición, la permanencia y la identidad comprendida no son inseparables de su propiedad y entonces, el crecimiento como la muerte interesan también a la forma y las sensaciones son modificaciones orgánicas.

## **A modo de conclusión**

---

- La filosofía de la innovación es entendida como una reflexión racional y crítica sobre la innovación, su dinamismo, problemáticas, sentido y finalidades.
- La innovación es entendida como un fenómeno transformacional que se presenta en una comunidad para contri-

buir con alternativas de solución frente a las problemáticas del contexto.

- La filosofía de la innovación y la innovación tienen al ser humano como su principal referente.
- La filosofía de la innovación es comprendida ontológica, epistemológica y axiológicamente.
- En el trayecto histórico de la humanidad, encontramos una serie de innovaciones realizadas desde diversos ámbitos entre los que no escapa la filosofía, en tal sentido, se determinan los principales hitos de la innovación en la filosofía a través del tiempo.

## Bibliografía

---

- Aguilar Gordón, F. (2010). Percepción y meta-cognición en la educación: Una mirada desde América Latina. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 8, 147-196, Recuperado de: <https://bit.ly/2xLVWVOV>. <https://doi.org/10.17163/soph.n8.2010.06>
- \_\_\_\_\_ (2011). Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 11, 123-172. <https://doi.org/10.17163/soph.n11.2011.06>
- Aguilar, F., & Chamba, A. (2019) Reflexiones sobre la filosofía de la tecnología en los procesos educativos. *Conrado*, 15, 70, 109-119. Recuperado de: <https://bit.ly/3dr1HRd>
- Ander Egg, E. (2004). *Métodos y técnicas de investigación social II. La ciencia: su método y la expresión del conocimiento científico*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Lumen Humanitas.
- Araiza, N. (2012). *Filosofía de la Psicología*. México: Red Tercer Milenio.
- Arias, W. (2016). *La innovación educativa: Un instrumento de desarrollo*. Berlín: Luz Pact.
- Artigas, M., & Shea, W. R. (2009). *El caso Galileo. Mito y realidad*. Encuentro.
- Bonnín Aguiló, F. (1999). *Roger Bacon y la ciencia experimental*. Universidad de Alcalá, pp. 28-42.
- Briceño, G. (2018). *Erasmus de Róterdam*. (N/a): Euston 96. Recuperado de: [euston96.com](http://euston96.com)

- Cerqueiro, D. (2008). *Roger Bacon y la Ciencia Experimental*. Buenos Aires: Ed. P.Ven.
- Corona, D. (2010). *Innovación ante la sociedad del conocimiento: Disciplinas y enfoques*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chávez, P. (2004). *Historia de las doctrinas filosóficas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cheraqui, Y. (1990). *Yo, Galileo, matemático y filósofo florentino que, frente a todos, tuvo la osadía de encararse con la verdad del firmamento*. Madrid: Anaya.
- Dewey, J. (1964). *Naturaleza humana y conducta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Enríquez, A. (2015). *Producción del conocimiento en la organización fundamentos para afrontar el desafío*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Fernández-Quijada, D. (2013). *La innovación tecnológica. Creación, difusión y adopción de las TIC*. Barcelona: UOC Rambla de Poblenou.
- Libedinsky, M. (2016). *La innovación educativa en la era digital*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- López Cuétara, J. M. (2001). Algunos conceptos filosóficos en Guillermo de Ockham. *Verdad y vida*, 59(232), 535-540.
- Mueller, F.L. (2010). *Historia de la Psicología. De la antigüedad a nuestros días*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz, V. (2013). *Biografía de Erasmo de Róterdam, el erudito del siglo XVI*. (N/a): Red-Historia. Recuperado de: redhistoria.com
- Schneider, J.S. (2005). *El nacimiento de la ciencia en los presocráticos*. Universidad del CEMA. Recuperado de: <https://bit.ly/3bdDr3r>
- Vernant, J.P. (1992). *Los orígenes del pensamiento griego*. Paidós, 1ª edición.
- Varios autores (s.f.). (N/a). *Mi Historia Universal*. Recuperado de: <https://bit.ly/2LalZ5d>
- \_\_\_\_\_ (2004-2018). (N/a). *Biografías y Vidas*. Recuperado de: <https://bit.ly/2SNxMuF>



# FILOSOFÍA DEL CONOCIMIENTO Y TECNOLOGÍA EN LA POSMODERNIDAD: NUEVAS FILOSOFÍAS INNOVADORAS PARA LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN

.....

DARWIN JOAQUI ROBLES

Corporación Universitaria Minuto de Dios,  
UNIMINUTO – Dpto. del Huila – Colombia

Miembro del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE)

[darwin.joaqui@uniminuto.edu.co](mailto:darwin.joaqui@uniminuto.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0002-4833-7652>

## Introducción

---

La problemática general de las nuevas tecnologías en relación con la educación y aún más en lo que hoy se considera como sociedad posmoderna es, en efecto, la causa de la crisis de valores que se encuentra en la base de una equivocada visión sobre la persona y sus relaciones con el mundo, la cultura y la historia. Surge un interrogante principal y problemático para el desarrollo de este trabajo de reflexión: ¿Son las nuevas filosofías (o tecnologías) verdaderas respuestas a las problemáticas epistemológicas, existenciales y educativas del hombre posmoderno? Sería un tanto limitado determinar una sola salida al problema, pero lo que sí es posible, es

hacer un acercamiento a ella desde la perspectiva filosófica humana no como estudio sino como una propuesta a un nuevo estilo de vida humanizada y humanizadora en camino a una clara finalidad: la educación de seres humanos íntegros. Este capítulo está dividido en cinco momentos.

El primero es una breve contextualización de la importancia de fortalecer una filosofía de lo humano para poder y saber educar. El segundo es un acercamiento al concepto de verdad desde una perspectiva heideggeriana, con la finalidad de retomar la verdad de la esencia en relación con lo que la posmodernidad mal interpreta de la misma. El tercero es describir la manera como esta época posmoderna desvincula la verdad de su esencia misma y la acomoda a sus intereses los cuales no son educativos sino informativos y poco coherentes con la realidad. En el cuarto apartado se trata de reflexionar sobre el rol de la conciencia en la realidad educativa y cómo esta es de vital importancia para el reconocimiento de la *otredad* en el campo de la formación y educación de seres humanos interesados por su esencia y por lo verdaderamente humano. El quinto momento es una propuesta radical de lo que debe ser considerado como realidad desde una perspectiva heideggeriana, lo cual permitirá un acercamiento a la importancia de reconocer al otro como una de las principales condiciones para estar en relación con el mundo y con todo aquello que lo rodea de forma real y no virtual. Por último, se aportarán algunas conclusiones respecto a lo trabajado en el texto.

### **Contextualización de la educación en la filosofía de lo humano**

---

Se considera una filosofía humana en el sentido del retorno al pensar por y para el ser humano y no al pensar por el pensar, es decir, el pensar para una vida humanamente realizada y no el pensar por reflexionar sobre cómo se debería vivir sin vivir, sin llevarlo a la praxis y esto para la construcción humana del ser en su más profunda humanidad. Parecería mentira que, al inicio del siglo XXI, se

logra afirmar esta triste constatación: el ser humano actual cada vez da más peso e importancia a la palabra o a la imagen debido a que estas priman en los dispositivos tecnológicos, en detrimento de la razón y de los afectos.

Al hacerlo, corre el riesgo de perder el referente histórico fundamental de su vida. No es que se le reste importancia 'al reino de la palabra', sino que prácticamente la 'palabra' ha quedado absolutizada a tal punto que ha perdido su referente con la realidad y por ende con la vida humana. Ya no es filosofía para educar la vida sino filosofía para la palabra. Se dice que se conoce algo o alguien sólo por describirlo como se observa o como dicen que es. La palabra al tener el poder de nombrar realidades también tiene la posibilidad de ocultar lo que es en realidad. Entonces, desde ya se puede hablar de dos conceptos claves para la reflexión: el conocer y el reconocer.

En primera instancia, el nuevo suceso de crear una neo-filosofía como manifestación de una 'sociedad mejor y más civilizada o educada' como muchos consideraban por el surgimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no fue del todo acertada y lineal; el mismo Vattimo (1989) lo plantea en el desarrollo de unos de los apartados en su obra, que lleva por nombre *La sociedad transparente*. El efecto principal de estas nuevas creaciones no ha producido más transparencia como el mismo hombre post-moderno esperaba, sino que todo se ha volcado, pues lo único que ha surgido es un constante caos y, por ende, confusión. Lo paradójico es que el ser humano de esta evolutiva sociedad, en su filosofía de palabra<sup>1</sup> manifiesta que son los nuevos y originarios inventos en donde "residen nuestras esperanzas de [lograr o alcanzar una verdadera] emancipación" (Vattimo, 1989, p. 78).

Entonces, en esta filosofía de la palabra lo que interesa es expresarse en las frases y discursos repetidos 'a manera de slogan' sin importar su significado real y sin respetar su significado; por ejemplo, expresan su fervor emotivo escribiendo 'hamor verdadero',

---

1 Entiéndase por filosofía de la palabra, iluminar los diversos ámbitos de la actividad humana por medio de la palabra y no de la razón.

en lugar de ‘amor verdadero’ Lo que interesa es la expresión emotiva, pero, no la realidad concreta de la persona, ni de la lengua en su referencia cultural. El conocer sin contexto puede ser solo considerado como un ‘pretexto’. Lo cual conlleva a que se pierda el carácter de verdad objetiva, real, humana y sobre todo educativa. El ejemplo anterior es cada vez más latente en los *mass media*, tanto en expresión como en significado. La razón se deja de lado, para hacer realidad la narración insignificadora, es decir, carente de sentido. Tal como lo expresa Vásquez (2011) “La posmodernidad revela que la razón ha sido sólo una narrativa entre otras en la historia; una gran narrativa, sin duda, pero una de tantas” (p. 4).

Por otro lado, no es en vano que cada discurso que escuchemos esté formado de palabras y por qué no, de filosofía de la palabra; es aquí donde surge, como necesidad apremiante, preguntarse con sinceridad ¿qué trasfondo de realidad manifiestan tales discursos?, ¿es real lo que está pronunciando tal persona? El valor no se fundamenta en la palabra que se formula sino en la realidad que se transmite y es esto lo que debe preocupar de primera mano al campo de la educación, pues si lo que se quiere transmitir es solo información, no se crea el espíritu de investigación y de ir más allá de lo que se informa o se da por sentado según los medios de comunicación.

Por ejemplo, considerar que la internet es más verídica y certera por ser la más rápida en llevar la información al receptor, no es del todo adecuado, pues los medios de comunicación en muchas ocasiones por querer ser los primeros en dar información sobre la realidad se adueñan del hecho real haciendo de este algo más llamativo y de marketing, al ser esto lo que más vende y atrae al público en común. Poco interesa la verdad si lo llamativo está primero.

En la posmodernidad, el conocimiento o saber científico se ve relacionado con la tecnología en un supuesto de crear todos los satisfactores, entendidos éstos como los objetos, los bienes y sistemas que hacen la vida del hombre más simple, placentera y fácil. Así, como señala Aguilar (2011) ya se han avizorado dos funciones importantes de la tecnología en el contexto posmoderno: una estética y otra simbólica.

La primera se manifiesta en el hecho de que las personas buscan la belleza a través del uso de la tecnología; en este rubro están elementos como las prendas de vestir, los adornos para la casa, etc. La segunda determina que las personas dan un mensaje de estatus y relaciones de poder a través de la tecnología como es el caso del uso de cierto tipo de celulares, televisores o autos.

Así, la tecnología que inicialmente, era un medio para un fin, por ejemplo, en el caso de la ropa que sirve para protegerse de los elementos o en el teléfono que usamos para comunicarnos; ahora se ha convertido en un fin en sí mismo. Incluso el Dalai Lama lo ha señalado claramente al afirmar que las personas fueron creadas para ser amadas; las cosas fueron creadas para ser usadas; la razón por la que el mundo es un caos es porque las cosas son amadas y las personas usadas.

Sin embargo, cabe recalcar que la tecnología no es un problema. No podemos caer en extremos alienantes al afirmar que estos avances que ayudan a la humanidad en sus tareas constituyen el problema y terminar destruyéndola en una hoguera como si se tratase de algo negativo. Según Aguilar (2011), el uso es el que determina la valoración que se dé al objeto. Estamos completamente de acuerdo al afirmar que la tecnología es muy importante, ha permitido la realización de grandes avances en áreas como la medicina, la ingeniería, etc., existen personas que pueden caminar de nuevo luego de haber tenido una amputación; otras pueden continuar viviendo aun cuando su corazón esté fallando gracias a un marcapasos.

Sin embargo, también existen grandes desventajas cuando la persona se deja absorber por los artilugios tecnológicos; así, las adiciones al celular están a la orden del día, la destrucción del medio ambiente puede verse en todo el planeta pese a los grandes esfuerzos de conservación que realizan algunas organizaciones; existe destrucción masiva debido a las armas, etc.

Así, según Aguilar (2011), una tecnología para considerarse beneficiosa debe tener algunas características:

- No causar daño previsible a las personas ni daño innecesario a las restantes formas de vida (animales y plantas).

- No comprometer de modo irrecuperable el patrimonio natural de las futuras generaciones.
- Mejorar las condiciones básicas de vida de todas las personas, independientemente de su poder adquisitivo.
- No ser coercitiva y respetar los derechos y posibilidades de elección de sus usuarios voluntarios y de sus sujetos involuntarios. No tener efectos generalizados irreversibles, aunque estos parezcan ser beneficiosos o neutros.
- La inversión de los gobiernos en tecnologías apropiadas debe priorizar de modo absoluto la satisfacción de las necesidades humanas básicas del ser humano (cfr. Sohn, 2011, p. 3,132).

Entonces, se debe propender a un uso adecuado y responsable de los dispositivos tecnológicos que ellos no predominen sobre la humanidad, porque, al fin y al cabo, son creaciones del ser humano y deben ser consideradas como tales. En última instancia, urge que los educadores en una nueva filosofía lineal y humanizadora, sobre los demás campos, realicen ‘un consenso elemental humano’ sobre la riqueza inagotable de la persona humana. Las palabras y, en particular, las emociones no pueden dar la espalda a la reflexión seria, antropológica y, por ende, epistémica acerca de la tecnología, su impacto en la vida humana y su uso adecuado.

Lo que compete ahora es reflexionar si la veracidad de la filosofía de la educación es capaz de responder a estas nuevas problemáticas de la existencia humana y para abordar esta temática es necesario retomar lo que se considera como verdad en esencia.

## **La cuestión de la verdad**

---

“La esencia de la verdad,  
es la verdad de la esencia”.  
(M. Heidegger)

La cuestión de la verdad es uno de los temas más cruciales en el campo filosófico y educativo, donde se plantean preguntas decisi-

vas, como por ejemplo ¿qué significa verdadero?, ¿cuál es la relación entre la verdad y el ente?, ¿todo lo que se conoce es verdad? Todas son inquietudes planteadas a lo largo de la historia de la filosofía, desde los antiguos filósofos hasta los actuales.

No se pretende responder a estas preguntas de forma exhaustiva, ya que no es el objetivo de este trabajo, si no, más bien, comprender la cuestión de la verdad, como es postulada por Heidegger y sus relaciones con el estar, el ente y las disposiciones afectivas. Para Hernán Cortés (2018) la reflexión hecha por Heidegger sobre la verdad es novedosa, puesto que plantea el tema a partir de una *ontología fundamental*, la misma que:

... se estructura bajo la categoría del *Dasein*, pues es el único que puede retomar la pregunta y darle sentido. La posibilidad de ser en la pregunta abre el horizonte de comprensión del *Dasein* como *ente comprensor* del mundo, lo que denominamos *ontología fundamental* es el estudio del *Dasein* en cuanto que existente, entendiendo por esto un análisis de la reciprocidad *hombre-mundo*, donde no existe una jerarquía de determinación, sino una de comprensión (p. 10).

El modo de comprensión del hombre se funda en la temporeidad; esta comprensión temporal está vinculada a un tiempo particular y específico en el cual el *Dasein* existe, de tal manera que asigna un sentido a sí mismo y al mundo que le rodea; cuando hace esto, se lleva a cabo un desvelamiento del ser, que constituye la base en la que se funda la verdad (Cortés, 2018). Sin embargo, esta existencia fáctica puede ser, a la vez, propia e impropia, Pöggeler (1993) manifiesta, al respecto que:

La existencia fáctica es siempre a la vez, propia e impropia, por eso el estar, ‘esencialmente cadente’ está según su constitución de ser, siempre también en la no verdad. Lo ente se muestra en su estado de descubierto, pero sigue estando al mismo tiempo desplazado y oculto; se halla en el modo de la apariencia (222: tr. 243). Abierto en su ahí, el estar se mantiene con igual originariedad tanto en la verdad como en la no-verdad (298: tr. 325) (pp. 106-107).

Lo que conduciría a pensar que cualquiera que sea la condición que asuma el hombre, puede encontrarse, de cierta forma en una verdad, por lo que es interesante aproximarse a este concepto. De acuerdo con Pöggeler (1993), Heidegger asume que “la verdad está determinada como concordancia de un juicio con su objeto” (p. 106), pero Heidegger amplía esta reflexión al señalar de qué forma se legitima un conocimiento como verdadero y la respuesta es a través de ser ‘descubridor’; es decir, volverse un investigador sagaz y aguzado de aquello que constituye para cada hombre su propia existencia.

Para Pöggeler (1993) el fundamento del ‘ser descubridor’ está en la apertura del estar; es decir, que el Dasein en su condición de *estar en el mundo* ya tiene como estado una verdad. El carácter de propio de esta situación implica necesariamente la ‘verdad de la existencia’, la cual está caracterizada por el estado de yecto, su proyecto y la historicidad. Por ende, la verdad del Dasein en su *estar* se basa en la apertura que manifiesta al mundo. Como se ha visto, esta apertura se lleva a cabo en función de las disposiciones afectivas, las mismas que fluyen en el tiempo o como sostiene Heidegger (1953):

La aperturidad —previa, aunque no conceptual— del ser hace posible que el Dasein, en cuanto existe como un estar-en-el-mundo, pueda habérselas *con el ente*, tanto con el que comparece dentro del mundo como consigo mismo en cuanto existente (p. 419).

Esta relación estrecha, en la que el Dasein se encuentra a sí mismo y a lo que le rodea, se puede entender como su *estar*, pero de una forma propia, lo que se constituye en el fundamento de la verdad o como dice Pöggeler (1993):

En la experiencia de verdad y mundo se libera el pensar de Heidegger de todo el errante vagar por la tradición metafísica: una liberación hacia lo propio; pero sólo puede liberarse porque verdad y mundo son lo libre mismo, la liberación y tradición que es entrega a lo propio, a lo que es propio de un estar en casa y de un ser hogareño que acontece en cada caso históricamente. Lo propio no es lo buscado en una huida romántica al pasado, o en la fantasía de algo ilusorio, venidero, y obstinadamente afirmado frente a la realidad

efectiva; lo propio es más bien lo que, al ser lo olvidado y desplazado, soporta 'lo efectivamente real'. A ello se debe que sólo se lo pueda encontrar mediante una 'mirada en lo que es' (pp. 283-284).

Por ende, existe una relación intrínseca entre estar y verdad puesto que, según Pöggeler (1993), "el estar tiene que presuponer la verdad" (p. 107), es decir, la condición de *estar* se basa en la verdad, caso contrario sería algo irreal y, en consecuencia, no-verdadero. De igual manera, ser y verdad son co-pertenecientes puesto que "ser verdadero es captado como ser en verdad" (Pöggeler, 1993, p. 108). De esta concepción se deriva la distinción entre la verdad ontológica y la óntica. La primera implica el desvelamiento del ser y la segunda la manifestabilidad de lo ente. Para comprender de mejor manera este tema, es necesario determinar lo que se entiende comúnmente por verdad.

Heidegger (1968) aclara este concepto cuando señala que "lo verdadero es lo real" (p. 62) y cita como ejemplo el oro: existe un oro verdadero y otro falso aun cuando los dos son reales; entonces ¿cuál es la diferencia? La misma está dada por la autenticidad, el oro verdadero es auténtico ya que la realidad concuerda con la característica señalada; en cambio para el oro falso, existe algo que no concuerda.

Por ende, la concordancia entre lo ente y lo que se afirma de él, es una característica fundamental de la verdad y permite distinguir lo verdadero de lo falso, tanto para el ente como también para la afirmación y en un doble nivel: "por un lado la concordancia (*Einstimmigkeit*) de una cosa con lo que se presume acerca de ella y por otro la coincidencia (*Übereins timmung*) de lo mentado en el enunciado con la cosa" (Heidegger, 1968, p. 63).

Así, según Ceñal (2017) Heidegger plantearía una antítesis entre *verdad de adecuación* que se remite a la lógica y *verdad de revelación*, tanto en sentido óntico como ontológico, que es el planteamiento que se ha realizado en los párrafos anteriores, por lo que es necesario aclarar el tema de la verdad de adecuación.

Entonces, según Heidegger (2004) además de la concordancia entre el ente y el enunciado sobre él, la cuestión de la verdad también se analiza en los enunciados, los mismos que pueden ser verdaderos

o falsos según concuerden o no con la cosa sobre la que se hacen. Para ello, desde Heidegger (1968) se parte de la presuposición de que “la verdad de la proposición, sólo es posible sobre el fundamento de la verdad de la cosa” (p. 63), para que esto sea posible, es necesario que la cosa y la proposición que se hace sobre ella, *coincidan*. Ahora bien, ¿cómo es esto posible? Sucede cuando:

El enunciado sobre la cosa “se” relaciona a ella, en tanto la re-presenta (*vorstellt*) y dice de lo re-presentado (*vor-gestellte*) cómo está ordenado (*bestellt*) con él según el sentido conductor. El enunciado que representa dice su dicho de la cosa representada, *cómo* es esta en cuanto tal (Heidegger, 1968, p. 67).

O, como lo diría Rodríguez (2012):

Para que una enunciación o representación se ajuste a la cosa a la cual se refiere es necesario una patencia cuádruple unitaria: la patencia de la cosa, la del dominio entre cosa y hombre que este debe recorrer para ajustarse a la cosa, la del hombre mismo para la cosa y la del hombre para el hombre, a fin de que él, co-representando lo comunicado a él en la enunciación, se pueda ajustar con los otros hombres y a partir del ser con ellos a la misma cosa [...] (p. 616).

En cuanto el enunciado mismo se ordena a partir de lo ente, entonces es verdadero y es lo conforme. Sin embargo, cosa curiosa, lo contrario también puede ser verdadero cuando se refiere al enunciado en cuanto lenguaje, puesto que la no-verdad de una proposición implica necesariamente que el enunciado no concuerda con la cosa, lo cual se considera como inauténtico, pero en cuanto al lenguaje, el enunciado sigue siendo verdadero.

Entonces, se plantea una clara distinción entre *la verdad* y *lo verdadero*. Ambas categorías, aunque se refieren a lo mismo, lo hacen a diferente nivel, puesto que *la verdad* puede expresarse (o no) en un enunciado, pero *lo verdadero* califica al enunciado propuesto. Por ejemplo: respecto al enunciado: ‘el gato es negro’ solo puede calificarse de verdad, si también se ve al gato y se comprueba que, efectivamente, es negro; en tal caso, el enunciado coincide con

la cosa y, por lo tanto, es verdadero. Pero el enunciado también puede calificarse de verdadero porque está bien formulado y cumple las leyes formales de la escritura, aunque el gato sea blanco.

Entonces, es posible preguntarse si existe una verdad verdadera, la cual implicaría, dos cosas: la concordancia entre la manifestación y lo que se enuncia de ella y que, el enunciado esté formulado correctamente. Es decir, que —en estos eventos— están implicados tres niveles: aquel que hace un enunciado (que puede ser sobre sí mismo), la cosa sobre la que se hace el enunciado y el lenguaje en el que se hace. Cuando estos tres elementos *coinciden*, entonces se podría afirmar que se trata de la *verdad... verdadera*.

Y es así, como Pöggeler (1993) afirma que: “la pregunta por el fundamento conduce a la pregunta por la verdad; la pregunta por la verdad, a la pregunta por la diferencia ontológica y esta a la pregunta por la transcendencia del estar” (p. 108). Se trata de una transcendencia sobre todas las cosas y solo a partir de ella:

Le es posible al estar, el volver de un modo más propio a las cosas, al estar-con y a sí mismo, y sólo a partir de la cual, puede ser, también emplazada la pregunta por una posible relación del estar para con Dios (Pöggeler, 1993, p. 109).

Ya que solo de esta forma, el trascender del ente, concede la posibilidad de estar como siendo él mismo y el fundamento de esto, es la libertad, puesto que, según Pöggeler (1993): “Ser, fundamento y verdad tienen que ser concebidos a partir del ser-fundamento abismático de la libertad” (p. 110). Heidegger (1968) lo sostiene de la misma forma cuando afirma que “la esencia de la verdad es la libertad” (p. 68) debido a que “para poder realizar una acción, y en consecuencia también la acción del enunciado que representa, y aún la acción del asentir o disentir a una ‘verdad,’ el que actúa deber ser, en efecto libre” (Heidegger, 1968, p. 69), puesto que la libertad es la condición bajo la cual el ente es ex-sistente y desvelador dejar-ser (p. 74) a diferencia del ocultamiento que niega la posibilidad de desvelamiento y constituye una auténtica no-verdad.

Por ende, se trata de una libertad entendida en tres aspectos: como instituir, como ‘toma de tierra’ y como fundamentar; así, la verdad insta y esclarece los diversos aspectos que una persona puede enunciar sobre las cosas; esto, genera que los enunciados y, por ende, las percepciones no puedan estar flotando en el aire, cual blancas nubes, sino que tienen que ‘tomar tierra’, ya que están vinculadas a las cosas y, al Dasein en cuanto existencia fáctica; finalmente, fundamenta la manifestabilidad de lo ente y, en cuanto tal, también el desvelamiento del ser.

A modo de conclusión, se puede indicar entonces que la verdad constituye el fundamento de lo propio en el hombre, implica un alto grado de libertad puesto que obliga a una trascendencia de tal nivel, en el que el Dasein tiene que develarse a sí mismo... solo así, podrá alcanzar una existencia que pueda considerarse propia.

Ahora se reflexionará sobre el concepto de verdad según la época contemporánea que no es necesariamente la más racional y coherente con la verdad misma.

## **La verdad según la posmodernidad**

---

En la sociedad postmoderna, la verdad es un discurso más, lógico y no del todo real. Cuando se habla de una verdad que, propiamente, está referida a lo objetivo, se hace referencia a aquello que realmente ha sucedido en un hecho o en un acontecimiento tal; es lo que realmente una cosa es: una realidad. Si se ha observado, por ejemplo, un “eclipse de luna” el día tal, serán capaces de describir lo que realmente ha sucedido en la objetividad de este acontecimiento. Lo mismo dígame si son testigos de un accidente de tránsito o al ver una película en la televisión o leer un mensaje de texto en el celular.

Sin embargo, han de estar atentos, pues a través de la narración o el discurso se puede descubrir o esconder lo que realmente ha sucedido. En este último caso, se podría hacer un discurso lógicamente planteado, pero tremendamente ‘no-verdadero’ en cuanto encubre la realidad. Así se tiene, por ejemplo, en la defensa de un

caso por parte de un abogado. Este puede esconder la verdad real del suceso mediante un discurso coherentemente lógico pero que, en autenticidad o correspondencia, no se somete a la realidad del acontecimiento.

En otras palabras, en la sociedad del individualismo, ahora llamada sociedad posmoderna, los seres humanos se ven enfrentados al repunte del subjetivismo y del relativismo más apremiante, precisamente porque se centra en la palabra que somete la verdad objetiva a la inestabilidad y falibilidad de la opinión.

Todos tienen derecho a dar su opinión, pero también tienen la obligación de que ella sea un servicio a la realidad del acontecimiento. Según Vásquez (2011) “por eso, la posmodernidad se presenta como una reivindicación de lo individual y local frente a lo universal. La fragmentación, la verbalización, no es ya considerada un mal sino un estado positivo” (p. 3). Con la consecuente pérdida de la visión general y contextual de los hechos o acontecimientos y, peor aún, de las personas. Cada individuo mira los eventos desde la estrechez (y en ocasiones ceguera) de su propia interpretación del mundo. Sin comprender que el mundo y la realidad de él, es mucho más amplio y, en ocasiones, ajeno, de lo que se podría pensar.

Lastimosamente, la reafirmación excesiva de las opiniones o pareceres personales ha llegado casi al límite de la imposibilidad del diálogo, puesto que, no se pone al servicio de la verdad, de la cual es su puente de comunicación. El lenguaje también juega un importante papel durante el desarrollo de lo que significa comunicar, teniendo en cuenta que éste no posee solamente una dimensión si no, como lo expresa Carbajal (2016), “se concibe al lenguaje en las múltiples dimensiones de la vida humana, como unidad compleja y en paralelismo con el ser humano en su realidad biológica, psíquica, afectiva, económica, etc.” (p. 195). Por ende, se podría afirmar que un diálogo sin voluntad de servir a la verdad es la ‘caricatura de este’.

Si el racionalismo llevó a que la ‘Diosa Razón’ se convirtiera en guía absoluta de la vida y, por tal motivo, llevó a sobrevalorar el saber científico descuidando sus limitaciones y, provocando fuertes imposiciones en la educación; el relativismo ha conducido a inse-

guridades psicológicas y a enfrentamientos de unos contra otros, precisamente porque al primar la verdad y el discurso individual, el encuentro interpersonal se vuelve imposible, ya que éste se basa en el diálogo veraz sobre las condiciones de cada uno, en relación con el otro, y a las condiciones en las que vive.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante hablar sobre el papel de la conciencia dentro de lo que se denomina educación.

### **El rol de la conciencia en la realidad educativa**

---

Conforme a Merleau-Ponty (1994) el ser humano se reconoce como ser en el mundo y es por su pertenencia a éste que se conoce, ya que lo que se denomina como realidad es también considerado como un tejido sólido, por lo que la percepción no se limita a una síntesis en el nivel de los juicios o de los actos; está llena de cambios y variaciones que se pueden situar en el mundo y distinguir de los ensueños y de la imaginación, distinciones hechas gracias a la actividad de la conciencia.

La conciencia permite acceder a lo que son las cosas y también a la forma en que han sido denominadas, antes de todo retorno a uno mismo ‘el mundo es lo que percibimos’. Al respecto Merleau-Ponty (1994) afirma: “El mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo; estoy abierto al mundo, comunico indudablemente con él, pero no lo poseo; es inagotable. ‘Hay un mundo’ o más bien ‘hay el mundo’” (p. 16).

Se puede afirmar, entonces y, siguiendo a Lévinas (1977) que “tener conciencia es estar en relación con lo que es” (p. 183). Tener conciencia es tener la capacidad particular de asumiendo(se) uno mismo, mantener una relación con el otro. Este acceso al otro pasa por la percepción, según Gross (2012), proceso psicológico por el que cada persona recibe las impresiones del mundo, de los demás seres y cosas y de sí mismo y las organiza en su mente. Este proceso es favorecido por la conciencia.

Merleau-Ponty (1994) parte de la idea de que “Toda consciencia es consciencia de algo” (p. 17), lo cual ya fue evidenciado por

Kant, cuando afirma que “la percepción interior es imposible sin percepción exterior; que el mundo, como conexión de fenómenos, se anticipa a la consciencia de mi unidad, es para mí el medio de realizarme como consciencia” (Merleau-Ponty, 1994, p. 17).

Entonces, existe un proceso en el que hay una consciencia como fenómeno presente en un ser físico, con características particulares. Esta consciencia accede al otro, gracias a la percepción; ese otro también se considera en su facticidad, pero, a la vez, existen diferencias entre los otros, según se trate de objetos o personas quienes, a su vez, también tienen una consciencia. Así la relación establecida implica una mutua consciencia de sí mismo como ser individual y del otro como diferente a mí mismo. Son estas las claras y evidentes distinciones que se deben tener en campos como el de la educación. La relación humana y real entre dos consciencias que también manifiestan sus diferencias y que son capaces de crecer a partir de ellas.

Entonces, según Lévinas (2008) entre el otro y uno existe una relación que puede tenerse sin que haya nexo entre ambos. La comprensión fenomenológica se distingue de la intelección clásica que se limita a las naturalezas verdaderas e inmutables y alcanza una fenomenología de la génesis. Merleau-Ponty (1994), expresa claramente que:

... ‘comprender’ es captar de nuevo la intención total —no solamente lo que son para la representación, las ‘propiedades’ de lo percibido, la polvareda de los ‘hechos históricos’, las ‘ideas’ introducidas por la doctrina—, sino la única manera de existir que se expresa en las propiedades del guijarro, del cristal o del pedazo de cera, en todos los hechos de una revolución, en todos los pensamientos de un filósofo (p. 18).

De esta manera, entonces es posible percibir al otro e intentar comprenderlo en su forma particular de existir, con sus características particulares e individuales. Es en los campos educativos en donde más se evidencia esto. El proceso de captar estas características ha recibido el nombre de *reducción fenomenológica* que contribuye para alcanzar una consciencia trascendental pues, según Merleau-Ponty (1994) es

“ante la cual el mundo se desplegaría en una transparencia absoluta, movido de cabo a cabo por una serie de apercepciones que el filósofo tendría por misión reconstituir a partir del resultado de estas” (p. 11).

Si no existe conciencia, tanto individual como colectiva, se da la prioridad al ‘todo vale’, todo está permitido para el fuerte y el débil, para el investigador científico y para el ignorante, entonces no existen límites, ni criterios claros sobre aquello que es verdad y, en consecuencia, real. Las nuevas tecnologías de la información afianzan esta situación, e incluso, hacen gala de ello, al promover la ‘realidad virtual’: un espacio donde uno puede ser otra persona, otro ser, otro ente; así se desdibujan los límites de lo concreto y se promociona una vivencia extra-material, casi fantasmal; que, lamentablemente, no se puede decir que sea espiritual y menos que este enfocada en educar bien a lo humano.

En la actualidad se entablan términos como conexión (relación virtual) en lugar de la verdadera relación (relación humana). Esta conexión al igual que tiene la facilidad para crearlas y entablarlas así mismo se tiene la facilidad para romperlas y quebrarlas. He aquí el papel de los medios de comunicación.

Cuando se hace referencia a los medios de comunicación, se refieren a dos vías: la primera corresponde a los medios de comunicación social masivos, por ejemplo: la televisión, periódicos, y hasta el mismo internet, además los de uso privado como el teléfono, e-mail; en estos cabe preguntarnos ¿Cuáles son los fines de la comunicación? Y en aquellos fines se encuentran el marco de la ética ya que, según Pablo VI (1936) “para el recto uso de estos medios es absolutamente necesario que todos los que los utilizan conozcan las normas del orden moral en este campo y las lleven fielmente a la práctica” (p. 4) lo que representa que cada uno de los medios deben tener una característica de verdad en sus publicaciones, pues al tener la posibilidad de llegar a las masas, según Hevia (1988), “estas pueden direccionar sus acciones en función de interés, lo que ocasiona problemas a nivel de la sociedad en su conjunto, con estas se pueden organizar golpes de estado u organizaciones a favor de la vida” (p. 56).

En todo esto ¿dónde queda la libertad de la persona para elegir? o ¿está condicionada por los medios? Es importante recalcar la dimensión crítica de la persona al recibir la información de estos medios, tanto en el uso de ellos en su parte informativa como en la interpretación del mismo, ya que en el primer caso se puede volver solo un consumidor de los medios y a su vez podría adentrarse en el uso del internet y volverse un tipo de adicción a un mundo virtual, que lo haga olvidar su dimensión de interacción de manera física con otras personas y en el segundo caso la capacidad crítica como un medio de una adecuada interpretación.

En la comunicación al tener una direccionalidad, se puede actuar sin la conciencia clara de lo que se hace, por citar un ejemplo, se hizo la invitación a las marcha por el agua en la cual se utilizaron medios de comunicación masivos para la misma, y al preguntar a varios participantes sobre los motivos de su marcha, desconocían cuales eran realmente las implicaciones y los objetivos de la misma, entonces la persona se la sitúa como una cosa, o uno más para hacer *bulto* sin tener en cuenta que, según Gonzáles (2011):

La comunicación humana no puede reducirse a un flujo de información que pasa de un transmisor a un receptor. Debemos ir bastante más allá de este modelo lineal, un modelo que puede ser aplicado a las máquinas, pero no a las personas.

La comunicación auténtica requiere atención mutua y diálogo; sólo hay comunicación cuando los que intervienen en ella cooperan en la definición del contenido que es realmente compartido. Por ello, el modelo de comunicación tiene carácter circular, implica diálogo entre personas (p. 6).

Con lo que concluimos que el respeto de la dignidad de la persona es una condición en la cual los medios de comunicación deben ser los responsables de la humanización de esta mediante una correcta educación, que no promuevan la violencia y comportamientos antisociales.

La conciencia es un fenómeno que permite acceder al mundo, a las personas y sus características. Se trata de aprehender dicho

mucho pero también *tener conciencia* de este; es decir, darse cuenta de que existe de forma diferente a uno mismo. La conciencia capta las esencias gracias a la percepción que organiza el cúmulo de sensaciones asimiladas, en un todo organizado y que tiene sentido particular para cada ser humano. Ambos fenómenos: conciencia y percepción, son esenciales para entrar en relación con *el otro*, el cual es captado en su facticidad y organicidad. El *otro* se revela de tal forma a la conciencia personal, en una relación de mutua influencia, puesto que se perciben solo ciertas características y no la totalidad puesto que el *otro*, es mucho más que aquello que se puede percibir.

Ahora, se centrará la reflexión en las posibles consecuencias de la ausencia de educación humana por el reemplazo de la 'educación' virtual e individual. Por ello se hablará de los 'todismos': el camino a la individualidad anti- educativa.

Lastimosamente, en este 'todismo', se logra imponer el más fuerte sobre el más débil y con ello, la vida humana digna (real y veraz) se convierte en privilegio de pocos: los más fuertes y poderosos. La riqueza individual se convierte en privilegio de unos cuantos y, por tanto, en un peso social degradante para la mayoría, precisamente porque facilita el acceso a esos otros mundos virtuales y experiencias nuevas, a las cuales no todos pueden acceder.

En otros casos, las nuevas tecnologías inmiscuidas en la sociedad posmoderna toman el carácter de saber científico, haciendo pasar por una crisis total a la naturaleza misma del saber. Ya no se considera como saber o conocimiento aquello que es buscado por el saber mismo sino por el saber informatizado y capitalizado. El hombre postmoderno, cada vez más, se entrelaza en las redes de la tecnología, considerando que esta es quien va a poder solucionar problemas prácticos de vida y satisfacer necesidades propias de la humanidad.

Y al hacer esto, puede verse confrontado a pérdidas importantes, sin darse cuenta de ello: el contacto con otro ser humano, su capacidad de pensar y de razonar, su capacidad de enfrentar dificultades y crecer con ellas, su capacidad de aprender. El capital de un país para alimentar a todo un pueblo hambriento y carente de posibilidades de cubrir sus necesidades, verdaderamente humanas

y necesarias será suplido por los nuevos saberes revolucionarios y cualitativos que no hacen más que mezclar al hombre con la conformidad y limitación de la verdadera preocupación por el saber. Se crea la necesidad de la tecnología en la vida humana, dando primacía a esta y dejando en un segundo o tercer plano el carácter formativo del mismo ser humano.

Ahora, se hablará de la importancia de tener claro lo que se debe entender por realidad, pues el mismo concepto está mal interpretado en la sociedad posmoderna e incluso se está reemplazando por lo virtual considerado este último como otra instancia de la 'realidad'.

## **La cuestión de la realidad**

---

“¿La diferencia entre realidad y ficción?  
La ficción tiene mayor sentido”  
(Tom Clancy).

Heidegger (1953) desarrolla la pregunta sobre la realidad en tres apartados: a) la realidad como problema del ser del 'mundo exterior' y de su demostrabilidad; b) la realidad como problema ontológico y c) la realidad y cuidado (p. 202). Se hará un esbozo de los dos primeros y se ampliará más el tercero por ser más adecuado para la discusión actual. En cuanto se refiere a la realidad como problema del ser del "mundo exterior" y de su demostrabilidad, Heidegger (1953) manifiesta que "El análisis de la realidad sólo es posible sobre la base de un adecuado acceso a lo real" (p. 202). Lo cual conduce inevitablemente a la discusión iniciada por Aristóteles y Platón en la antigua Grecia, entre racionalismo y empirismo. No es motivo del presente texto ampliar esta discusión por lo que solo se señalan algunas ideas principales.

Se sabe ya que desde la antigua Grecia se consideraba al conocimiento intuitivo como la forma de aprehender lo real. La realidad solo es accesible en su calidad de ente intramundano, a lo cual, Heidegger (1953) añade que el acceso, solo es posible porque existe una condición que antecede y que es la existencia del Dasein como ser-en-el-mundo

que puede acceder al ente intramundano. Así, el Dasein es condición sine qua non para tener acceso a lo real; a la vez, el ente intramundano, puede ser conocido debido a que el Dasein por su cualidad de ser-en-el-mundo está abierto a esto, lo cual parecería que coincide con la tesis del realismo. Sin embargo, se distingue de éste, ya que sostiene que la realidad debe ser demostrada y que es demostrable.

En el otro extremo, están los empiristas, según Heidegger (1953) quienes afirman que la demostración de las “cosas fuera de mí” (p. 203) solo es posible debido al tiempo, con sus categorías invariables del cambio y la permanencia. Sin embargo, Heidegger (1953) afirma que:

Creer, con o sin razón, en la realidad del “mundo exterior”, demostrar, satisfactoria o insatisfactoriamente, esta realidad, suponerla, explícitamente o no, todos estos intentos, incapaces de adueñarse, en plena transparencia, del terreno en que se mueven, suponen un sujeto primeramente sin mundo o, lo que es igual, un sujeto inseguro de su mundo, y que, en definitiva, necesitaría asegurarse primero de un mundo. Desde un comienzo, el estar-en-un-mundo dependería entonces, de una aprehensión, una suposición, certeza o creencia, es decir, de un comportamiento que no es sino un modo fundado del estar-en-el-mundo (p. 206).

Al ser el hombre una condición previa para comprender el mundo, entonces es necesario en primer lugar que se encuentre en él para poder asegurar su existencia. Según Heidegger (1953), el idealismo presenta la gran ventaja de expresar que el “ser y la realidad solo están en la conciencia” (p. 208), con lo cual, se afirma que el ser no puede explicarse por medio de los entes; sin embargo, Heidegger sostiene que la postura del idealismo no es clara al no determinar con transparencia la comprensión del ser y cómo esta es posible, razón por la cual, cualquier construcción final se vuelve imposible.

Enfrentadas estas dos posiciones hasta la actualidad, todavía se pueden percibir las consecuencias de estas dos formas de pensar en muchos ámbitos. Para el tema que se trata en este texto, solo se plantean las posiciones para aclarar la postura de Heidegger respec-

to al mundo, pero no se amplía su discusión puesto que es mucho más amplia de lo que podría producirse en este momento. En segundo lugar, se aborda la cuestión de la realidad como problema ontológico, en la que se explica que el ente intramundano solo puede concebirse cuando se aclara el fenómeno de lo intramundano, el cual se funda, en último término en la constitución del mundo y —en consecuencia— en la constitución estructural del Dasein mismo, la cual se basa en el cuidado.

Así, nuevamente se regresa a la espiral sin fin, en la que la serpiente se muerde la cola, puesto que, para entender el mundo o la realidad, solo se lo puede hacer al comprender la constitución básica del Dasein, que es el cuidado. Lo cual, conduce a decir que solo cuando el Dasein tiene cuidado del mundo (se ocupa de él y es solícito con él), es que se puede determinar lo que es (el mundo y el Dasein). Esta postura es sumamente interesante puesto que la determinación de uno está definida por el otro y viceversa.

Esta idea se acerca a lo postulado por Boszormenyi-Nagy (2004) al afirmar que una persona solo puede construirse y hacerse de manera interaccional, no puede definirse individual y solitariamente, por sí misma; su definición se hace siempre en relación con el otro, que en este caso es el ser-en-el-mundo. He aquí la clara referencia lo real en cuanto a contacto directo con el otro y no a la comunicación virtual. Es este un reto principal para el campo de la educación: el no reemplazo de lo real por lo virtual y fantasmal.

Para lograr esto, Heidegger (1953) señala que: “lo real es experimentado en el impulso y en la voluntad. Realidad es resistencia o, más exactamente, “resistentidad” [Widerständigkeit]” (p. 209) que es una característica del ser del ente intramundano. Y esta experiencia de la realidad en forma de resistencia solo es posible debido a que el mundo está abierto por lo que, según Heidegger (1953):

Las experiencias de resistencia sólo determinan fácticamente la amplitud y dirección del descubrimiento del ente que comparece dentro del mundo. La suma de estas experiencias no conduce a la apertura del mundo, sino que la presupone. El “re-” de la resisten-

cia y su “hacer frente” están sostenidos en su posibilidad ontológica por el estar-en-el-mundo previamente abierto (p. 210).

Gracias a esta caracterización de la realidad como resistencia o ‘resistentidad’ [*Widerständigkeit*], se determina una de las características de la realidad y, también se define que, para que esto sea posible, se hace necesario que la apertura del mundo; condición sin la cual, la resistencia sería imposible. Lo cual, permite que Heidegger (1953) afirme: “la “conciencia de la realidad” es —ella misma— un modo del estar-en-el-mundo. Toda “problemática del mundo exterior” remite necesariamente a este fenómeno existencial fundamental” (p. 210).

Además, la resistencia aparece cuando no se logra, según Heidegger (1953) “pasar a través de algo que se presenta como obstáculo a una voluntad de pasar-a-través” (210); esta experiencia solo es posible con base en la cualidad del Dasein de ‘apertura al mundo’; no puede entenderse como un impulso o voluntad que se ‘presenten’ aisladamente pues solo el ente tiene el modo de chocar con lo considerado como resistente y tomado éste como algo intramundano.

Con ello, según Heidegger (1953), se puede comprender que “el impulso y la voluntad se revelan como modificaciones del cuidado” (p. 211) puesto que ponen al Dasein en contacto con el mundo y los entes que habitan en él. Así, se llega al punto final que interesa para la actual reflexión, respecto a la realidad y el cuidado. Para lo cual, se asume que “‘realidad’ es un término ontológico que se refiere al ente intramundano” (Heidegger, 1953, p. 211) cuyas cosas se fundan en la mundaneidad del mundo y en consecuencia, en la condición de estar-en-el-mundo del Dasein, razón por la cual, la realidad no puede caracterizar ontológicamente al Dasein, pero sí es posible esto cuando se la remite a la fenómeno del cuidado.

Solo la condición del Dasein como ser-en-el-mundo contribuye a que el ente intramundano pueda ser descubierto o permanezca oculto o como lo manifiesta Heidegger (1953):

La recién caracterizada dependencia del ser —no de los entes— respecto de la comprensión del ser, es decir, la dependencia de la realidad —no de lo real— respecto del cuidado, preserva la ulterior

analítica del Dasein de una interpretación no crítica, aunque siempre asediante, en la que el Dasein es comprendido siguiendo el hilo conductor de la idea de realidad (p. 212).

Por lo tanto, la comprensión del hombre solo es posible en la medida en que se entienda el mundo en el que se desenvuelve y esto solo es posible porque el Dasein existe previamente para llevar a cabo esta tarea. Pensamiento circular por excelencia, en la que una condición está sujeta a otra y se alimentan y definen mutuamente, razón por la cual, no se puede definir y mucho menos comprender, la una sin la otra: el ser-en-el-mundo solo es comprensible por su relación con el mundo y éste solo puede definirse en la medida en que, el mismo Dasein está en él (sí mismo y el mundo).

Para comprender de mejor forma la cuestión del mundo, Dreyfus (1996) indica que Heidegger hace referencia a este término, de dos formas diferentes: óptica y ontológicamente: En el primer sentido, es decir de forma óptica, puede “significar un universo, concebido como una totalidad de objetos de determinada clase; ... es “aquello en lo cual [wherein] se puede decir que ‘vive’ un Dasein fáctico como tal” (pp. 100-101).

Se puede afirmar, que esta interpretación óptica conduce a pensar en un mundo en su constitución material, de tal forma que el Dasein mismo, se reduce a su mera facticidad. En cambio, en sentido ontológico, se refiere a ciertas particularidades y características esenciales de las entidades que constituye el conjunto determinado. El hombre es el único capaz de preguntarse por su estructura constitutiva y fundamental: lo humano. Es este carácter ontológico el que lo hace diferente a los demás seres pues éstos no poseen la facultad de preguntar y menos de preguntarse por lo que son y por todo aquello que los rodean. Dreyfus (1996) también lo expresa de una forma particular al decir que se trata de “la manera del ser que tienen en común nuestro sistema más general de equipo y prácticas y, cualquiera de sus subregiones” (p. 102).

Este sentido difiere totalmente del anterior puesto que se va a desentrañar las características del conjunto y sus determinantes tan-

to fácticos como de otra índole, posiblemente respecto a procesos y relaciones y esto, es lo que permite determinar, según Heidegger (1953), que: “la sustancia del hombre es la existencia” (p. 211).

## Conclusiones

---

Las sociedades posmodernas se caracterizan por estar sometidas a procesos de cambio de naturaleza estructural, continuados y relativamente rápidos, la creciente influencia social del progreso científico-tecnológico, junto con el carácter abierto de las economías y el considerable aumento en el grado de internacionalización en las relaciones económicas y sociales, constituyen tan sólo algunas de las causas que, junto con sus interacciones, permiten explicar ese estado de cambio permanente en el que estamos instalados.

El dinamismo de las sociedades avanzadas afecta al sistema educativo y nos obliga a preguntarnos sobre la continua adaptación de modelo que ofrezcan ser coherentes con las nuevas condiciones externas, sin ignorar la singularidad de la educación como tarea, ni su elevado cometido social, como tampoco la cuota de especificidad propia de las instituciones educativas, lo cierto es que sin un cambio profundo en la conceptualización de los centros educativos en tanto que organizaciones y en sus prácticas de gestión, la Educación en nuestro país tendrá serias dificultades para adaptarse a los nuevos tiempos, lograr mejores estándares de calidad para todos y contribuir substancialmente al progreso social y económico de nuestro país, la importancia de la dimensión organizacional, la captación de su complejidad desde una perspectiva sistémica y la implementación de estrategias de gestión acordes con esa visión definen, sin lugar a dudas, un racimo de factores críticos para la mejora de nuestro sistema educativo.

El trasfondo de esta educación es evidente: mejorar la condición humana de la vida de la persona actual, interiorizando valores en su convivencia. El ser humano es el fundamento único y final de este proceso puesto que no podemos referirnos a la tecnología o a la educación sobre ella sin primero, considerar la existencia de un sujeto

histórico, socialmente situado. Según Vygotski (1995), “Se considera la educación como un tipo de superestructura: el aprendizaje depende del desarrollo, pero el curso de este no se ve afectado por aquél” (p. 73).

El proceso educativo filosófico acerca de la tecnología y su uso, necesariamente, debe basarse en sólidos principios y valores firmes, pero, a la vez, deberá ser flexible y tolerante en el modo de llegar a los educandos, puesto que son usuarios convencidos de diversos aparatos tecnológicos. No se puede desvincular la correcta interpretación de dichos medios y aún más en el campo de la educación, pues el lenguaje también puede ser mal usado en estas instancias para una desinformación y no para una integral formación humana. Según Joaqui y Ortiz (2016), “no se puede separar el lenguaje de la experiencia hermenéutica ya que el discurso tiene un nivel especulativo, razón por la cual, es importante alcanzar una correcta interpretación del mismo” (p. 177). En consecuencia, la firmeza en los valores, pero la tolerancia en la forma de acceder a ellos se impone como requisito fundamental de un proceso educativo éticamente responsable, con la convicción de que la verdad no se impone, a menos de que sea por sí misma.

Si el proceso educativo y formativo del hombre posmoderno se sigue como una autoformación subjetiva y no objetiva real, o en palabras de Vásquez (2011), “es decir, el predominio de lo individual sobre lo universal, de lo psicológico sobre lo ideológico, de la comunicación sobre la politización, de la diversidad sobre la homogeneidad, de lo permisivo sobre lo coercitivo” (p. 2), no queda más que esperar caos y confusión humana y lo peor aún, el refugio y cambio de la persona por las ‘nuevas filosofías (tecnologías)’, que no son más que creaciones del mismo ser humano.

Así, entonces, podemos volver a la pregunta planteada en un inicio para responderla negativamente. Las nuevas tecnologías no son la respuesta a las preguntas más acuciantes que agobian a los seres humanos, aunque los más media pretendan vendernos lo contrario. Sin embargo, en nuestro contexto, en el que la tecnología predomina en casi todos los ámbitos del convivir humano, se vuelve urgente retornar a las bases mismas del ser para hallar respuestas

significativas a preguntas importantes ya que, según Merleau-Ponty (1994): “Por estar en el mundo estamos *condenados al sentido*; y no podemos hacer nada, no podemos decir nada que no tome un nombre en la historia” (p. 19).

## Bibliografía

---

- Aguilar, F. (2011). Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Sophia: Colección de filosofía de la educación*, 11, 123-174.
- Boszormenyi-Nagy, I. (2004). *Lealtades invisibles: reciprocidad en terapia familiar intergeneracional*. Madrid: Amorrortu.
- Carbajal, S. (2016). El aprendizaje del lenguaje y los saberes necesarios para la educación de hoy. *Sophia: Colección de filosofía de la educación*, 20(1), 177-194.
- Ceñal, R. (5 de Julio de 2017). *El problema de la verdad en Heidegger*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Y66RtO>
- Cortés, H. (5 de Julio de 2018). *Heidegger: El Dasein y la Verdad*. Recuperado de: <https://bit.ly/2XXO3BW>
- Dreyfus, H. (1996). *Ser-en-el-mundo*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.
- González, F. (2011). *El nuevo reto de la comunicación Social*. España: Ed CCS
- Gross, R. (2012). *Psicología: la ciencia de la mente y la conducta*. México: El Manual Moderno.
- Heidegger, M. (1953). *Ser y tiempo*. Tübingen: Max Niemeyer.
- \_\_\_\_\_. (1968). *Ser, verdad y fundamento. Ensayos*. España: Monte Ávila.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Lógica. La pregunta por la verdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hevia, R. (1988). *Valores culturales y medios de comunicación*. Chile: Universidad de Chile. Recuperado de: <https://bit.ly/2SC33PN> (13 de junio de 2018).
- Joaquín Robles, D. & Ortiz Granja, D. N. (2016). Lenguaje y hermenéutica: implicaciones para la docencia. *Sophia: Colección de filosofía de la educación*, 20(1), 161-178.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Dios, la muerte y el tiempo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta, De Agostini S.A.

- Papa Pablo VI (1936). *Inter Mirifica: Sobre los medios de Comunicación Social*. (1936). Recuperado de: <https://bit.ly/R5XDe8> (4 de julio de 2018).
- Pöggeler, O. (1993). *El camino del pensar de Martín Heidegger*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez, A. (2012). Heidegger: la pregunta por la esencia de la verdad. *Acta fenomenológica latinoamericana*, 613-624.
- Vásquez, A. (2011). *La posmodernidad; nuevo régimen de verdad, violencia metafísica y fin de los metarrelatos*. Recuperado de: <https://bit.ly/2JM4nNh> (7 de mayo de 2018).
- Vattimo, G. (1989). *El sujeto y la máscara*. Barcelona: Ediciones Península.
- Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.



# PROGRESO CIENTÍFICO, INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN TECNO-CIENTÍFICA DESDE EVADRO AGAZZI Y LA EPISTEMOLOGÍA CONTEMPORÁNEA

.....

ROBERT FERNANDO BOLAÑOS VIVAS

Universidad Politécnica Salesiana, Quito-Ecuador

Miembro del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE)

[rbolanosv@ups.edu.ec](mailto:rbolanosv@ups.edu.ec)

<http://orcid.org/0000-0002-8413-3534>

## Introducción

---

El significado de progreso científico y tecnológico, en su relación con la capacidad innovadora y la constitución compleja del ser humano, es una realidad epistemológica en desarrollo y, por eso, es un tema ampliamente discutido y problemático. La actualidad e importancia de este tema radica en que una adecuada articulación de estos aspectos, no sólo puede asegurar un progreso científico realmente innovador y cuantitativamente significativo, sino que, además, dicho progreso sea capaz de desembocar en un crecimiento realmente integral que no se aleje de la racionalidad y complejidad humana.

De aquí que, el objetivo del presente trabajo investigativo, es indagar en torno a la relación existente entre ciencia, tecnología,

academia, empresa, investigación e innovación; en el contexto de una realidad compleja que presenta la necesidad de un progreso tecno-científico que esté en la línea de la innovación y la integralidad para superar los paradójicos procesos y resultados de las tecnologías contemporáneas.

La metodología a seguirse es el análisis e interpretación de las concepciones teóricas más significativas de la epistemología contemporánea sobre el progreso tecno-científico, en su relación con la innovación y la naturaleza compleja de la realidad circundante y de la vida del ser humano en particular.

Este trabajo de investigación está conformado de tres partes. En la primera parte y como punto de partida, se clarifican las categorías epistemológicas más significativas, como son las concepciones de progreso, tecno-ciencia, innovación e investigación. Sobre esta base, en el segundo apartado, se reflexiona sobre los agentes de innovación, los criterios, parámetros y principios que pueden promover la innovación tecno-científica. En la parte final, se presentan algunos elementos que aportan para la configuración de una filosofía de la innovación tecno-científica.

### **Las nociones de progreso, tecno-ciencia e innovación en el contexto de la investigación sistémica**

---

La concepción sobre el progreso científico, como muchos ámbitos de la vida, ha evolucionado. Para ello, los epistemólogos contemporáneos han vinculado, a la noción de progreso científico cuantitativo, otras nociones que le son intrínsecamente relacionadas. Así, por ejemplo, la idea de que el desarrollo científico no puede darse al margen de los procesos de investigación y de los extraordinarios desarrollos de la tecnología. Es esta simbiosis epistémica, la que posibilitaría la innovación y la pertinencia de los procesos y de resultados del quehacer investigativo, científico y tecnológico actual.

## De la noción de progreso científico al concepto de tecno-ciencias

### *Noción de progreso científico*

Mientras Evandro Agazzi (2009) entiende el progreso científico como la capacidad humana de eliminar los errores y equívocos, descubriendo sus razones; en cambio, hay pensadores como Mariano Artigas (2009) quienes afirman que, existe progreso científico “en la medida en que se consiguen mejores medios para alcanzar el doble objetivo de la ciencia experimental” (p. 117): es decir, que se pueda conocer los mecanismos internos de la naturaleza para controlarla y para utilizar los resultados de ese control para el dominio del mundo en lo económico, lo geopolítico, lo militar, etc.

La existencia del progreso científico es evidente cuando se lo concibe como algo acumulativo y lineal; en cambio, es una noción más problemática cuando se trata de caracterizar el progreso científico desde lo inter, multi y trans disciplinar, ya que, como afirma Herce (2016) “este tipo de progreso no es lineal” (p. 90), sino que, más bien, es algo dinámico y abierto que incluye interrelaciones epistémicas y complementaciones de carácter intergeneracional y no sólo algo lineal-acumulativo.

Como ya se mencionó antes, en el concepto de progreso científico, Agazzi imprime un fuerte acento, no sólo en la incansable capacidad humana de búsqueda que posibilita el descubrimiento de nuevos datos, sino también en el trabajo de detectar, corregir y eliminar los errores y ambivalencias, exponiendo las razones, ya sea en los procesos científicos como también en los resultados del quehacer investigativo y científico.

Ante la constatación de que el progreso científico contemporáneo es un fenómeno con procesos y resultados ambivalentes, se expresa la necesidad de reflexionar sobre ciertos límites éticos inherentes al quehacer científico y tecnológico. En la obra de Evandro Agazzi (1996b), titulada *El bien, el mal y la ciencia*, el autor italiano expresa la ambigüedad de los procesos y resultados del quehacer científico:

¿Qué hacer entonces? La cuestión “¿qué hacer?”, en su sentido radical con el que ahora se ha destacado, es justamente la pregunta ética por excelencia, y precisamente por esta razón el discurso acerca de los límites del sistema científico-tecnológico se abre directa y necesariamente al discurso ético (p. 154).

El contexto de estas afirmaciones es la controversial discusión en torno al problema de la neutralidad científica. Desde el punto de vista ético, se admite la no necesidad de establecer limitaciones éticas “para la ciencia, en cuanto conjunto de conocimientos” (Agazzi, 2009, p. 54); es decir que, desde la objetividad científica, no existen verdades éticamente prohibidas o permitidas; pues el objeto de indagación científica y sus mecanismos intrínsecos son éticamente neutrales. Sin embargo, Agazzi (2009) establece una diferenciación en la comprensión de la neutralidad moral del quehacer científico y aclara que cuando se trata “de las acciones humanas que caen bajo la competencia de la moral, porque el fin específico de la moral es exactamente aquello de indagar sobre las normas que permiten distinguir qué acciones se deben cumplir y cuáles se deben evitar” (p. 54). De aquí que, se puede afirmar que si el quehacer científico es un fenómeno social cuyos resultados finales terminan en manos de los hombres y mujeres, no es una actividad inocente y, por lo tanto, no podría aplicarse la neutralidad ética, ya que sus procesos y resultados son públicos y, por eso, si deben tener que ver con la normativización ética. Por lo tanto, desde este punto de vista, las tecno-ciencias, con sus procesos y artefactos no pueden ni deben ser moralmente neutrales.

Por otra parte, Agazzi (1985) caracteriza el progreso científico desde el concepto epistemológico de objetivación. Así escribe el autor italiano:

El progreso científico no consiste en una mera relación lógica entre teorías, y además no es lineal. Sin embargo, existe, e incluso puede ser interpretado como una acumulación de verdad, con tal que no se olvide que cada teoría científica es verdadera solamente acerca de sus objetos específicos propios (p. 51).

Con esto, se afirma que la mera acumulación cuantitativa de teorías y productos científicos, no significa que exista progreso científico. El aspecto acumulativo y cuantitativo de la actividad científica, siendo importante, es incapaz de caracterizar global e integralmente el quehacer científico contemporáneo. De aquí se desprende el hecho de que, una adecuada caracterización del progreso científico contemporáneo, precisa de interrelaciones epistémicas y complementaciones, no solo desde el punto de vista teórico, sino también desde el punto de vista operacional.

### *La noción de tecno-ciencias*

Desde el punto de vista terminológico, siguiendo a Javier Echeverría (2005), para significar el hecho de que la producción y el progreso científico no puede darse al margen de los avances y los recursos tecnológicos, se ha adoptado la palabra 'tecno-ciencia' (p. 11). Quien usa por primera vez el término 'tecnociencia', es el filósofo, sociólogo y antropólogo francés Bruno Latour, en el año 1983. El sentido que este autor le dio a la palabra tecno-ciencia, en aquel entonces, no era el sentido técnico que hoy posee, sino tan sólo para abreviar la interminable frase de 'ciencia y tecnología'.

De lo anterior se colige que existe una estrecha relación entre ciencia, técnica y tecnología.<sup>1</sup> Sin embargo, no sólo se trata de hacer comprender la necesaria relación y colaboración entre los procesos científicos y los recursos tecnológicos, sino que, además, se evidencia que el aspecto sistémico y complejo que implica el trabajo científico contemporáneo en el que intervienen aspectos tan variados como las capacidades del equipo científico e investigador, los recursos tecnológicos con los que cuenta, los recursos económicos, las protecciones legales, entre otras cosas. En otras palabras, la produc-

---

1 En este sentido son significativas las expresiones de Javier Echeverría quien, intentando expresar el significado genérico del término tecnociencia en nuestros días, afirma: "hoy en día, para todos, la convergencia entre ciencia y tecnología es tan profunda que todo es tecnociencia" (Echeverría, 2005, p. 11).

ción científica se inscribe en lo multidimensional, lo interdisciplinario y lo innovador.

Sobre este punto, el profesor Javier Echeverría (2005) afirma que, en la ciencia y tecnología contemporáneas “ya no sólo se trata de investigar, sino que hay que generar desarrollos tecnológicos que deriven en innovaciones que se pongan en práctica en el mercado, en la empresa, en la sociedad” (p. 10). El punto de vista de Echeverría, al caracterizar las tecno-ciencias, es la de subrayar la interdependencia de los quehaceres científicos, técnicos y tecnológicos. En efecto, en nuestros días los procesos y los resultados de las tecno-ciencias, aun procurando conservar la especificidad en el aporte de la técnica, de la ciencia o de la tecnología, se presentan como un entramado de variados aspectos como son el progreso económico, militar y comercial de los países, la colaboración transnacional de ciencia, técnicas y tecnologías, la colaboración entre las diversas ciencias biológicas, físicas, químicas, económicas, militares.

Otra característica de las tecno-ciencias, es la inversión privada en la investigación científica y la gran necesidad de innovación en los resultados investigativos. De aquí que, para Echeverría (2015), las tecno-ciencias, “no se limitan a interpretar y explicar los fenómenos, sino que promueven nuevos fenómenos, y en particular innovaciones tecnológicas.” (p. 112). Es evidente que el quehacer tecnocientífico actual, con la sistematicidad y la complementariedad que le caracteriza, contiene variados retos a la filosofía de la ciencia y, por consiguiente, exige a los operadores investigativos una constante actualización y la capacidad de apertura para la complementariedad epistémica y operativa.

Para finalizar este apartado, parece pertinente mencionar las ideas de Mario Bunge (2015) sobre la noción de tecno-ciencia. Este autor afirma que el neologismo ‘tecnociencia’, es fruto de la confusión generalizada entre ciencia y técnica; entre ciencia básica y ciencia aplicada; entre el aspecto teórico de la ciencia y sus aplicaciones prácticas. Sin embargo, Bunge (2015), no se opone al uso y al signi-

---

2 Da la impresión de que Mario Bunge preferiría seguir con la clásica distinción entre Ciencia básica (curiosidad o estudio desinteresado de la

ficado de este término, ya que sostiene la posibilidad de una auténtica tecno-ciencia debido a la existencia de:

...campos multidisciplinarios, como la ingeniería, la medicina, la agronomía, la economía y el Derecho, que son cultivados por científicos y técnicos, como también por científicos que ayudan a diseñar cosas nuevas y por técnicos que estudian artefactos físicos, químicos, biológicos o sociales de manera científica (pp. 83-84).

Una vez más, se recalca el aspecto multidisciplinar y sistémico de las tecno-ciencias, ya que en ellas se subraya la interacción complementaria entre el científico teórico que elucubra, propone e intuye y el tecnólogo que construye y aplica. Por eso, Bunge (2015) afirma que “son tecnocientíficos en la medida en que usan el método científico y emplean resultados de la ciencia básica para estudiar, controlar o diseñar procedimientos o cosas artificiales, tales como máquinas, organismos, tratamientos médicos, escuelas, empresas, etcétera” (p. 84). De aquí se puede concluir que el quehacer científico e investigativo actual tiene la necesidad de ser ‘tecno-científico’ debido a que precisa de la colaboración y complementación de los distintos agentes que intervienen en procesos de investigación científica.

### **Las paradojas del progreso científico ante el futuro**

Los frenéticos desarrollos tecno-científicos, con sus procedimientos metodológicos y sus aplicaciones, han monopolizado las ideas de progreso y de racionalidad, en todas sus dimensiones. Ante esta realidad, Agazzi exterioriza un sentimiento de temor generalizado frente a las potenciales consecuencias de un progreso tecnocientífico incontrolado. La probabilidad de que se dé una aplicación destructiva de ciertos descubrimientos científicos, se hizo una lamentable realidad con lo sucedido en la matanza producida por la explosión de la bomba atómica en Hiroshima en el año 1945. Desde

---

realidad), Ciencia aplicada (investigación que conlleva una posible utilidad práctica) y Técnica (Diseño de artefactos e instrumentos).

este dramático acontecimiento, se generalizó el temor ante una posible guerra atómica debido a la proliferación de las armas nucleares, químicas y biológicas lo que desembocaría en la probable extinción del género humano. Incluso las aplicaciones de la energía nuclear y de las tecnologías industriales de tipo tradicional, como la industria química, provocaron desastres tremendos (Chernóbil, Seveso, Bhopal, entre otros), debido a la insuficiente capacidad humana de controlar la tecnología relacionada con lo biológico y lo nuclear. Adicionalmente, Agazzi (1997) no se puede dejar de mencionar que el hiper-desarrollo tecno-científico, carente de control racional, está arruinando el medio ambiente con consecuencias imprevisibles y funestas para la sobrevivencia de las generaciones futuras.

En esta línea, la clásica idea de que los resultados del conocimiento científico y técnico deben servir para el dominio de la naturaleza, en beneficio del ser humano sería ingenua, ya que, en la realidad concreta la investigación científica estaría sometida a intereses ideológicos y económicos y, en muchas ocasiones, se llega a manipular la verdad en beneficio de diversos individuos o grupos de poder, lo que cuestiona la tan anhelada objetividad y verdad científica que conlleve y desemboque en un mayor bienestar para el ser humano.

Ante esta sombría realidad, se ha llegado hasta a negar que la actividad tecno-científica, a mediano y largo plazo, pueda constituirse en un aporte positivo y beneficioso para los seres humanos. Como fruto de las posturas de sospecha, Agazzi (1997) afirma que se ha desarrollado “una actitud anti-científica y anti-tecnológica (...)”, la cual instiga muchos a reclamar un bloqueo de la tecno-ciencia o, por los menos, la introducción de limitaciones serias y rigurosas a su libertad de desarrollo” (p. 2). Es evidente que los esfuerzos por obscurir y limitar la tecno-ciencia es utópico e imposible, ya que el deseo del ser humano de transformar la naturaleza y adaptarla a sus necesidades es una necesidad estructural a su ser. Además, el excesivo control y limitación externa caería en el plano de lo ideológico y sería un grave atentado contra la libertad investigativa, que es uno de los logros más significativos de la epistemología moderna y contemporánea.

Sobre este problema, Agazzi (1997) cree que los únicos límites razonables para el quehacer tecno-científico deben provenir de

la recta razón, desde la cual se puede argumentar “sobre (los) criterios que se inspiran al concepto universal de deber y, por lo tanto, pueden llevar a reglamentaciones suficientemente independientes de condicionamientos” (p. 2). No obstante, la elaboración de dichas reglamentaciones no debe ser ideológico, sino que, se debería derivar de la naturaleza del quehacer científico. Consecuentemente, la tarea del tecno-científico sería la de proporcionar conocimientos ‘puros’, al margen de cualquier interés ideológicos, económico o de otra índole. Por eso, concluye Agazzi (1997), que se puede admitir que, desde la perspectiva estrictamente científica, no hay ‘verdades’ moralmente prohibidas o lícitas.

Hay que aclarar que, no se trata de afirmar que el quehacer tecno-científico e innovador debe desinteresarse de los complejos problemas éticos que le son inherentes; al contrario, afirma Agazzi (1997), “el científico y el tecnólogo no pueden (moralmente) desinteresarse de las consecuencias de ciertas aplicaciones, porque en general son ellos que conocen mejor cuales podrían ser ciertas consecuencias negativas, ciertos peligros a largo plazo” (p. 3) que implican ciertos conocimientos científicos, tanto en sus procesos como en sus aplicaciones. De aquí que, el saber sobre los detalles técnicos de las consecuencias problemáticas que podrán implicar varios de los procesos tecno-científicos y no expresarlos, sería una grave omisión de clara significación moral, que raya en lo irracional y, por eso, en lo antiacadémico y anticientífico.

Por lo tanto, desde Evandro Agazzi (1997), es evidente que existen “dimensiones morales dentro de la empresa tecno-científica, las cuales nos imponen de armonizar la libertad de ciencia y técnica con formas de limitación” (p. 3) del quehacer científico, en sus procesos y resultados aplicativos. La construcción de las instancias de control racional de los procesos tecno-científicos, tanto en los procedimientos técnicos, como en sus consecuencias prácticas, exige un trabajo responsable de toda la comunidad, en la cual, pueden y deben aportar, no sólo los científicos, sino también los políticos, los filósofos, los hombres religiosos, con la finalidad de contribuir para que el ejercicio de la ciencia y de la técnica se encuentre a la altura

de los valores, de las necesidades, de los derechos de toda la comunidad humana y de la conservación inteligente del hábitat natural de la vida humana y de otras formas de existencia.

Para finalizar este apartado sobre el progreso tecno-científico, es preciso afirmar que el verdadero desafío consiste en configurar y tener confianza en un progreso tecno-científico, enmarcado en la apertura epistémica y en la racionalidad humana que no se descuide aspectos como la sostenibilidad ambiental, la dignidad humana, la participación equitativa de todos en los recursos naturales, entre otros aspectos.

Sobre este aspecto para Agazzi (1996a), la idea de que hay creer en el progreso, implica ‘tener esperanza’ en esta construcción humana. Para este autor, tener esperanza significa confiar en que la razón humana encuentre el camino auténtico, en base a un proyecto que supone ponerse en acción y adquirir un compromiso efectivo para alcanzar el progreso integral. En la construcción de un progreso tecno-científico positivo para la humanidad, también cabe la posibilidad de no estar de acuerdo con los procedimientos y resultados de las tecno-ciencias. Por lo tanto, también quienes vean en el progreso tecno-científico un camino sin retorno por sus contradicciones inherentes, cumplen una función de búsqueda y equilibrio.

Para concluir este apartado, es necesario continuar con la búsqueda y promoción de progreso científico, tecnológico y educativo, pero este debe ser un trabajo racional, inteligente, participativo, integral, libre, con la firme convicción de que también en el quehacer científico y sus aplicaciones prácticas, ser libre es ser responsable. Tal como expone Robert Bolaños (2017), el esfuerzo epistemológico consiste en la “configuración de un conocimiento con visos de integralidad” (p. 34) y pertinencia que confirme la naturaleza racional del ser humano.

### **Innovación en el contexto de la investigación sistémica**

En este apartado se indaga sobre la concepción de innovación en el contexto de la investigación y progreso tecno-científico contemporáneo. El punto de referencia y las fuentes son las presentaciones y ponencias que el Dr. Javier Echeverría realizó en el marco del

curso doctoral titulado *Filosofía de las ciencias (Neurociencia basada valores)* y en el contexto del II congreso iberoamericano de bioética e investigación realizado en la ciudad de Medellín-Colombia del 17 al 19 de agosto de 2016.

La indagación en torno a lo que se entiende por innovación es la evidente ambigüedad y polisemia sobre este tema, junto a la necesidad de establecer unos parámetros mínimos que permitan determinar cuándo se está realmente innovando.

### **Polisemia del concepto de innovación**

---

Gurrutxaga y Echeverría (2012) insisten en que el concepto de innovación no es de fácil definición debido a que “estamos ante una palabra altamente polívoca” (p. 125); además, se constata de que en varias circunstancias y contextos, el concepto de innovación “tiene una fuerte carga ideológica” (Echeverría, 2017a, p. 2). La polisemia del término innovación es confirmada por el profesor Echeverría cuando menciona que la innovación, no sólo es un patrimonio de la tecno-ciencia, sino que puede estar presente en diferentes áreas humanas como la cultural, la ecología, el deporte, entre otras.

Desde Gurrutxaga y Echeverría (2012), es evidente que la primera definición de innovación proporcionada por Joseph Schumpeter, entendida como innovación empresarial que genera novedad, desarrollo económico y riqueza, ya no es la única. Sin embargo, el modelo schumpeteriano, corregido como modelo sistémico, aún guía las políticas y estudios de innovación en la Unión Europea (Echeverría, 2016). Schumpeter (1996), retoma la idea de ‘destrucción creativa’ de Nietzsche para dar a entender que la innovación constituye una “mutación industrial que revoluciona incesantemente la estructura económica desde dentro, destruyendo ininterrumpidamente lo antiguo y creando continuamente elementos nuevos. Este proceso de destrucción creadora constituye el dato de hecho esencial del capitalismo” (p. 120). Como se puede ver, este concepto de innovación puede resultar adecuado para el contexto en el que

escribe Schumpeter, tiempo en el que aún no se iniciaba la, así llamada, cuarta revolución industrial caracterizada, según Escudero (2018), por “la convergencia de varias tecnologías digitales, físicas y biológicas, como la inteligencia artificial, la inteligencia aumentada, la robótica, la impresión 3D, el *cloud computing*, el *big data*, el ‘internet de las cosas’ o la nanotecnología” (pp. 150-151). Hoy, se viven otros tiempos y eso hace que se repiense, actualice y defina el concepto de innovación.

Echeverría (2016), constata que en el contexto multinacional y complejo de la Comunidad Europea, y para posibilitar un consenso mínimo de entendimiento se utilizan conceptos tan ambiguos y polisignificativos como: ‘sociedad del conocimiento’, ‘innovación’, ‘innovación social’, ‘ética y ciencia’, etc. Además, se presenta la hipótesis de que “los estudios de innovación están conformando una nueva disciplina en ciencias sociales” (Echeverría, 2016, p. 4) con características de interdisciplinariedad.

Siguiendo a Echeverría (2016), la nueva filosofía de la innovación, parte de los estudios sobre el tema realizados por los cientistas sociales y trata, no sólo de definir el término innovación, sino de responder a preguntas relevantes como: ¿quién innova?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿a quiénes afecta? Es de aquí que sería preciso contar con criterios, estándares y herramientas que ayudan a medir la innovación (‘innometría’). Sobre este aspecto, los insumos o manuales que contienen dichos criterios y que resultan más significativos son: UE: Innobarometer, EIS, REIS, UIS; Sistemas de indicadores (compuestos); Manual de Oslo: definiciones operacionales. Existen otros manuales: RICYT Manual de Bogotá 2001 y el Manual de Copenhague sobre innovación en el sector público (MEPIN, 2011). No es el espacio para analizar la totalidad del contenido de estos insumos, pero si es oportuno mencionar aspectos sobresalientes y, sobretudo, extraer algunos criterios que permitan saber cómo, por qué y para qué innovar. A esto, se dedicará este trabajo en su última sección. Antes, son pertinentes otras puntualizaciones sobre el concepto de innovación.

De acuerdo con Echeverría (2017a), en la innovación es de vital importancia “la difusión de todo nuevo conocimiento y de toda nueva tecnología”; [pero también la difusión de] (...) las innovaciones sociales, incluido el mismo término ‘innovación social’ y las definiciones operacionales que lo sustentan” (p. 14). Es interesante que, para Echeverría, epistemológicamente, no es conveniente una definición única, estática y cerrada de innovación, sino que es fundamental considerar todo lo que implica la innovación: introducción en el mercado, innovación en los procesos, en la organización, en la comercialización (*marketing*), etcétera. Sobre la idea de innovación social, siguiendo a Merino y J. Sebastián (2012), Echeverría (2016) se pregunta: ¿Hay alguna innovación que no sea social? Es por eso por lo que en la UE el término innovación se ha extendido también al ámbito social y es una invitación a no concentrarse solo en el ámbito de la innovación sino a tener una mirada epistemológicamente amplia sobre los efectos y consecuencias de los diversos tipos y procesos de innovación.

### **La vigencia y alcances del modelo lineal I+D+i e innovación social**

Para Echeverría (2017a), el modelo I+D+i (Investigación más Desarrollo y más innovación) sigue vigente, al menos en países como España. La tripleta I+D+i, implica que la base de la innovación es el conocimiento científico y que la innovación es el resultado de un proceso riguroso de investigación científica. Uno de los límites de este modelo es que no se consideran suficientemente factores que también inciden en los niveles de innovación como son: la colaboración entre los países en investigación científica, en educación y la transferencia de conocimiento y tecnología. Tampoco se da mucha importancia a los factores geopolíticos que pueden llegar a ser significativos al momento de medir los niveles de desarrollo, investigación e innovación.

El ‘modelo lineal’ de investigación, que suponía una secuencia de investigación, conocimiento y aplicación para llegar a la inno-

vación, según Jurado, Manjarrés y Fernández (2011) “reconocía la participación de diferentes actores en el proceso de innovación, defendía la especialización y la división del trabajo” (p. 112). Esto implicaba una rígida separación entre los agentes del quehacer académico, investigativo e innovador. Así, por ejemplo, si la investigación básica (germen de todo el proceso) debía ser conducida en las universidades e institutos de investigación, la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico eran competencia de las empresas o de actores más cercanos al entorno productivo. En cambio, según lo exponen Jurado *et al.* (2011), desde mediados de los años ochenta, la innovación se asemeja “a un proceso interactivo en el cual el conocimiento se genera, difunde y explota a través de la vinculación de diversos agentes y gracias a una retroalimentación constante entre las diferentes etapas de dicho proceso” (p. 112). La importancia de la vinculación interactiva, como el camino que puede coadyuvar a la innovación, será retomada un poco más adelante cuando se reflexione sobre la urgencia de una mayor vinculación colaborativa entre los centros y las actividades de investigación con las actividades del sector productivo y con la sociedad en general.

Desde Javier Echeverría (2017a), también es posible innovar en lo social, lo deportivo, filosófico, político, cultural, en la educación, lo filológico, entre otros ámbitos. Sin embargo, se aclara, que en el Manual de Orlo (2005), se han diseñado directrices para tratar solamente en las innovaciones en el sector empresarial. Lo importante es que cada área en la que se trabaje en innovación debe elaborar su propio significado ya que, como afirma Echeverría, no es lo mismo hablar de innovación en el arte o la filosofía que hacerlo en tecnología o arquitectura. Cada ámbito debe tener sus propias bases epistémicas y ser fieles a ellas al momento de evaluar sus procesos y resultados con un manual y unos parámetros igualmente apropiados.

Aunque parecería que la innovación se aplicaría solo a procesos capitalistas de ciencia, industria, investigación y desarrollo, estudios como NESTA, en Gran Bretaña (*National Endowment for Science, Technology and Arts-2006*), distingue entre innovación basada en ciencia (I+D, *science-based innovation*) e innovaciones no

basadas en conocimiento científico, entre las que destacan las innovaciones en la industria petrolífera, el sector financiero, sector cultural y también las innovaciones sociales. Javier Echeverría (2016) señala que se puede innovar en función de los agentes, de los ámbitos de las escalas, de la relevancia. Además, es posible innovar en el sector público, en lo social, para los usuarios, en el ámbito urbano, en el sector privado, en la cooperación al desarrollo, entre tantos otros ámbitos.

Finalmente, caben algunas consideraciones sobre la innovación social. Una actividad sólo se convierte en innovación social si previamente es diseñada, puesta a prueba, implementada y difundida; esto requiere alguna organización o movimiento social la haga suya. Además, según Echeverría (2017a), se requiere que, ulteriormente, amplios sectores de la sociedad la acepten, e incluso apoyen activamente en su realización, participando de una manera u otra. Las innovaciones sociales de ruptura modifican las relaciones sociales en cierto grado, aportando (y destruyendo) valor.

## **Agentes, criterios, parámetros y principios de la innovación**

---

Sobre los insumos existentes que sirven de referencia para medir la innovación, ha sido particularmente interesante conocer la existencia de los manuales de Frascati, de Oslo, de la OCDE, del Eurostat, e incluso un manual de Bogotá. En este espacio investigativo, no es posible analizar en detalle los criterios para medir la innovación en cada uno de estos insumos, pero si resulta interesante centrarse en la necesidad de caracterizar al sujeto innovador, dar algunas pistas sobre cómo se podría fortalecer los procesos innovadores y en tratar de responder a la pregunta por qué y para qué innovar.

### **Las características de los innovadores**

¿Quién es y cómo actúa el innovador? Esta pregunta daría la impresión de que el innovador es alguien que se inspira en la sole-

dad de su interioridad y, fruto de esa inspiración subjetiva es capaz de innovar. En realidad, desde Auletta y Puente (2010), el secreto de las empresas que se han distinguido en el campo de la innovación son aquellas que han sido capaces de “construir los tiempos y los espacios en los que las personas, en cualquier ámbito de la organización, puedan dedicarse a la reflexión, la ideación y la experimentación” (p. 29). La innovación y el innovador precisan de un ambiente adecuado e inicia con la reflexión para, solo así, tener la capacidad de generar nuevas ideas y luego comprobar experimentalmente esas intuiciones innovadoras. Es interesante notar que hay un paso desde el espacio del laboratorio hacia el ámbito personal. Es de aquí que Nunzia Auletta y Raquel Puente (2010) proponen cuatro características del emprendedor innovador:

- Factores de motivación: La persona debe tener independencia y debe ser aprobada en sus iniciativas, debe progresar en el ámbito personal y debe también ser estimulada en el aspecto económico.
- Aspectos intelectuales: capacidad de imaginación, creatividad, innovación, búsqueda de la verdad y capacidad para solucionar problemas.
- Características personales: orientación hacia la oportunidad y el logro de metas específicas, tolerancia a la ambigüedad, la presión y la incertidumbre, perseverancia, integridad y confianza, optimismo, energía y capacidad para trabajar duro.
- Competencias: liderazgo, comunicación, conocimiento del ámbito en el que se va a emprender, capacidad para conseguir y administrar recursos, y capacidad para colaborar y relacionarse con los demás.

Como se puede ver, desde las ideas de Auletta y Puente (2010), estas características personales no significan, necesariamente, sobrevalorar los aspectos subjetivos de las personas, como individuos. La innovación no puede depender de la inspiración y el trabajo aislado de un solo genio, pues se subrayan también otras

competencias y factores que caracterizan al innovador. Las cinco primeras constituyen competencias y los tres siguientes son factores que viabilizan la innovación.

- Capacidad de asociación. Conectar adecuadamente las preguntas, problemas e ideas provenientes de distintas disciplinas y ámbitos de la realidad. Esta capacidad asociativa tiene que ver con la manera como operar el cerebro humano; en efecto, el cerebro no almacena conocimientos cerrados y aislados unos de otros; “por el contrario, los asocia a vivencias u objetos, por lo que mientras más vivencias y conocimientos haya procesado el ser humano, más conocimiento tendrá almacenado en su cerebro y será capaz de establecer más vínculos y relaciones” (p. 29).
- Hacer preguntas. Se trata de preguntas que tratan de resolver una iniciativa de solución a un problema. Las preguntas podrían realizarse de la siguiente forma: ¿por qué no esa línea de productos o servicios no sería la más adecuada para ese segmento de población?, ¿qué pasaría si no se cambia la estrategia de difusión de tal producto, de tal carrera de grado académico?
- Capacidad de observación. Las ideas de productos o servicios nuevos provienen de la observación de lo que sucede en la vida cotidiana. Es preciso poner atención al más mínimo detalle, para así proponer una solución al problema existente. Observar el comportamiento de los clientes, de los competidores y de otros actores relevantes del ámbito que se desea innovar.
- La experimentación. Se trata de ensayar ideas para productos y procesos. También se puede probar cómo actúan las personas (clientes) en contextos distintos.
- Trabajo en redes. Fomentar y participar en redes de emprendedores, asesores, expertos y académicos puede viabilizar los intercambios de ideas y conocimientos para la innovación. Es en la interrelación que propician las redes donde es posible el intercambio de ideas, conocimientos

y vivencias. Personas con diferentes ideologías, idiomas, sensibilidades y puntos de vista son una fuente importante de novedad e innovación que puede significar resultados verdaderamente satisfactorios.

- **Arriesgar.** Tomar y asumir, cuando de por medio están empresas, instituciones y personas, no es fácil. Sin embargo, la mayor parte de los innovadores son poco prudentes y conservadores ante los factores de riesgos de los proyectos. La posibilidad de fracasar no se considera un apocalipsis, sino una oportunidad para el aprendizaje y para ir construyendo un futuro promisorio y exitoso.
- **Paciencia:** perseverar y manejar los fracasos. Es importante la constancia en la investigación y desarrollo de ideas originales que pueden terminar en aspectos que hacen la vida humana más funcional.
- **Confianza en la gente y en el proceso.** Las personas y sus ideas deben gozar de la confianza de los gerentes; esto puede ser un factor que aporta al proceso de innovación ya que puede crear un ambiente de libertad, necesario para ser creativos. Como bien lo afirma Nunzia Auletta y Raquel Puente (2010) “la gestación de un equipo de trabajo en donde se promueva la confianza en cada uno de sus integrantes, es lo que distingue a los emprendedores innovadores exitosos de los demás” (p. 30).

## **Hacia el fortalecimiento de los procesos innovadores**

Si en los años ochenta la idea revolucionaria fue la de calidad total, hoy en día el paradigma para configurar empresas e instituciones líderes se centran en los procesos de innovación. Sin embargo, no en todos los países latinoamericanos, se desarrollan diálogos de reflexión, definición y cooperación sobre la innovación. Por ejemplo, hasta el año 2016 existieron acuerdos escritos sobre innovación regional entre la Unión Europea con seis países de América Latina (Argen-

tina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú). Según Barroeta *et al.* (2017), “estos diálogos regionales incluyen el intercambio de experiencias entre las autoridades regionales en cuanto a la elaboración, la aplicación y la gestión de políticas regionales y urbanas” (p. 7). Los ámbitos estratégicos que se ha venido priorizando en los diálogos de cooperación entre la UE y los países latinoamericanos antes citados son: ciencia, investigación, innovación y tecnología, sin excluir otros aspectos como desarrollo sostenible, medio ambiente, cambio climático, biodiversidad, energía; integración regional e interconectividad para fomentar la integración y la cohesión sociales, migración; educación y empleo para fomentar la integración y la cohesión sociales; el problema mundial de la droga; cuestiones relacionadas con el género; inversiones y espíritu empresarial en aras del desarrollo sostenible; educación superior, entre otros temas, dependiendo de cada año.

En el caso ecuatoriano, después de que el 1 de enero de 2017 entró en vigor el Acuerdo Comercial Multipartes con la Unión Europea, los acercamientos colaborativos con este bloque económico han crecido significativamente. Fruto de este trabajo, en la Universidad Politécnica Salesiana (2018), sede Quito, se inauguró el programa *European and Latin American Technology Based Business Network* (ELAN) en Ecuador. Este programa es “un espacio de colaboración y desarrollo de oportunidades de negocio basadas en tecnología, entre Europa y Latinoamérica. Una iniciativa formada por actores de investigación e innovación” (p. 1).

### **Ámbitos clave para la innovación regional**

De acuerdo a Barroeta, *et al.* (2017), en base a la colaboración existente entre la UE y algunos países latinoamericanos, se subrayan los siguientes aspectos clave para la cooperación sobre la innovación.

- **En el ámbito científico y académico.** Se podría definir la relación existente entre investigación, Innovación y Desarrollo (i+I+D). Dependiendo de los resultados, es necesario

intensificar el trabajo en redes sobre esta trilogía ampliando el abanico para la colaboración con empresas, centros tecnológicos y agencias gubernamentales.

- **Especialización sectorial inteligente e innovadora con valor añadido.** Dependiendo de los contextos socioeconómicos, geográficos y productivos de las regiones de América Latina, se puede intensificar la colaboración para la innovación en la industrialización de productos agrícolas, cuya producción es abundante varias regiones de América Latina (ejemplo: banano, café, papas, mariscos, cacao, entre otros productos).

Consecuentemente y desde el trabajo de Barroeta *et.al.* (2017) y su equipo, el proceso de cooperación y fomento de la innovación regional a fermentarse, sería el siguiente:

**Gráfico 1**  
**Proceso para la especialización sectorial inteligente e innovadora con valor añadido**



Fuente: Barroeta *et.al.* (2017, p. 11).

### **Aspectos que constituyen fortalezas y oportunidades para la investigación, la innovación y el progreso**

Teniendo como referencia el magnífico trabajo de Barroeta *et.al.* (2017) y su equipo sobre las fortalezas y oportunidades existentes en América Latina para la colaboración innovadora, vale la pena analizar algunos aspectos y relacionarlos con el contexto ecuatoriano.

### ***Entes oficiales que promueven la investigación y la innovación***

Si en América Latina constituye una fortaleza la existencia de políticas nacionales de desarrollo enfocadas a la existencia de innovación, Ecuador no es la excepción. En efecto, existe la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). Además, funciona una Subsecretaría General de Ciencia, Tecnología e Innovación y una Subsecretaría de Innovación y Transferencia de Tecnología (2018), cuya misión es:

Coadyugar a la articulación de las instituciones públicas y privadas, actores de los Sistemas de Educación Superior y de Ciencia, Tecnología, Innovación y el sector productivo mediante el desarrollo, diseño, y financiamiento de programas y proyectos basados en innovación y transferencia de Tecnología, a fin de fomentar el desarrollo tecnológico del país permitiendo impulsar una economía basada en el conocimiento, creatividad e innovación (p. 1).

A través de instancias como la Secretaría de Educación Superior (2018), anualmente, se convoca a concursos sobre proyectos de innovación, se realizan eventos relacionados con innovación e investigación. Se vislumbra la necesidad de entender a la innovación como herramienta de progreso. Se habla de que “la industria, la academia y el sector público son agentes de innovación que se encuentran en la capacidad de responder las necesidades del país” (p. 1). Sin duda que estas instancias gubernamentales, junto a las alianzas y el trabajo colaborativo con los países y regiones que han acumulado más experiencia en la línea de la innovación, constituye una fortaleza para que desarrollo innovador llegue a todos los países de Latinoamérica, en beneficio de todas las colectividades.

### ***Sistemas nacionales pro investigación e innovación***

La existencia de sistemas de investigación nacionales también se constituye en una oportunidad. En Ecuador, como parte de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (2018), existe la Subsecretaría de Investigación Científica, cuya misión es:

Generar y gestionar estratégicamente la política pública de investigación científica, articulando a los actores del Sistema de Educación Superior, Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales y sector productivo a nivel nacional e internacional para la generación y aporte en el conocimiento científico (p. 1).

El anhelo es llegar a constituir un verdadero sistema de investigación a través del trabajo colaborativo entre la investigación que se realizan en las universidades del país junto con el ente gubernamental dedicado a la ciencia, la tecnología y la innovación. Es digno de destacarse que, en este intento de sistematicidad investigativa e innovadora, se menciona también a los saberes ancestrales, al sector productivo local e internacional.

### ***Sectores especializados con potencialidad de valor agregado***

Otra importante oportunidad para la innovación es la existencia de sectores de especialización identificados a nivel nacional. Barroeta *et al.* (2017) constatan que en América Latina no faltan las iniciativas particulares especializadas que, aunque bastante dispersas y con poco valor agregado en sus productos, con una positiva la cooperación internacional, pronto podrían constituirse “industrias tradicionales con potencial de reconversión a nuevos sectores” (p. 34).

### **Aspectos de debilidad que amenazan los esfuerzos por la innovación**

#### ***Sistemas de investigación e innovación centralizados***

Una de las debilidades que dificultan la innovación es la persistente centralización en los sistemas de investigación e innovación. En efecto, son los grandes centros urbanos donde están ubicadas las universidades y los centros de investigación e innovación. En el gráfico 2, según información de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, se puede notar que desde Quito se

fomenta los proyectos innovadores a través del ‘banco de ideas’ y los agentes de innovación están ubicados en las provincias más grandes del país como son Pichincha, Tungurahua, Guayas, Azuay y Loja.

**Gráfico 2**  
**Mapa de agentes de innovación**



Fuente: Secretaría de Educación Superior (2018).

La acción de capacitación, promoción e implementación de procesos de investigación e innovación que se deriva del Estado, debe tener la misma fuerza de los centros urbanos que en los espacios de la ruralidad.

Sin duda que, como lo asegura Barroeta *et.al.* (2017) y su equipo, otra debilidad para la implementación de los procesos innovadores e investigativos, son los recursos financieros limitados destinados a esta actividad. En efecto, en la proforma presupuestaria del presente año, presentada por el Ministerio de Economía y Finanzas (2018) para las universidades y escuelas politécnicas públicas ecuatorianas se destinan 144,70 millones de dólares de un presupuesto general total de 34 853,37 millones de dólares (p. 4). No aparece un rubro desglosado que se destine específicamente para la innovación y la investigación.

### ***Poca interacción entre la universidad y la empresa***

Otro aspecto que, aún se constituye en una debilidad, es la incompleta o poco efectiva vinculación colaborativa y complementaria entre los centros y las actividades de investigación con las empresas y la sociedad en general. Para Barroeta *et al.* (2017), la “poca interacción entre las universidades, los centros de investigación y las empresas” (p. 34), hace que las universidades, los centros de investigación y las empresas no unifiquen criterios para hablar un lenguaje común y caminen, mancomunada y efectivamente, por el camino hacia la innovación y el progreso integral de los pueblos.

En el caso ecuatoriano, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) se ha propuesto mejorar la relación y la coordinación entre las universidades y las empresas de la sociedad con la innovación. Así se lee en la LOES (2010):

Las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales: a la vinculación con la estructura productiva actual y potencial de la provincia y la región, y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología (p. 19).

Si bien es cierto que esta necesidad de articular la universidad con los emprendimientos sociedades está escrita en la ley de educación superior ecuatoriana, sin embargo, aún se está lejos de haber logrado un efectivo y pertinente engranaje entre los esfuerzos e iniciativas de investigación e innovación que se trabaja en las universidades con las reales necesidades de los emprendimientos productivos de las sociedades latinoamericanas.

Como bien lo afirma Vega Jurado *et al.* (2011), aunque el tema de la vinculación entre la universidad y el sector productivo no es totalmente nuevo:

... su promoción se ha convertido en un componente clave en las políticas de innovación implementadas por muchos gobiernos alrededor del mundo. El interés por el fomento de este tipo de vinculaciones ha encontrado respaldo e impulso en la emergencia de diversos enfoques que destacan la importancia de las interacciones entre los agentes científicos y productivos no solo para la innovación empresarial, sino también para el desarrollo y validación social de la investigación universitaria (pp. 3-4).

La vinculación fecunda entre la universidad y la empresa es decisiva ya que, no sólo puede ser una fuente inagotable para la innovación en las diversas áreas del quehacer académico, sino también la misma pertinencia y actualidad del quehacer universitario se valida a través de los resultados positivos e innovadores que puede beneficiar a la sociedad. De aquí que, es preciso que, en el contexto ecuatoriano, exista un mayor nivel de participación e involucramiento complementario y colaborativo entre las universidades que rediseñan los programas académicos y configuran el perfil de egreso de los estudiantes con las necesidades laborales de innovación que tiene el sector productivo y empresarial.

### ***Insipiente trabajo en redes de innovación***

Hay que partir de un dato cierto. El trabajo en redes, ya sean estas académicas, comerciales, tecnológicas, de investigación, entre otros tipos de redes, aún no es muy desarrollado, ni eficiente en nuestros contextos latinoamericanos. A inicios de las redes académicas e investigativas universitarias cuya incidencia en las necesidades y políticas públicas aún no han alcanzado el gran potencial que encierran. Por eso, desde Vega Jurado *et al.* (2011), se puede afirmar que, si todas las universidades dejan de ser espacios aislados, que se activan “únicamente al inicio del proceso innovador —a través de la investigación básica— y se convierten en agentes con la capacidad y necesidad de relacionarse con su entorno económico para trabajar conjuntamente en el desarrollo de innovaciones” (p. 113), se está poniendo las bases para un amplio y pertinente trabajo en redes de

innovación que ofrezca insumos confiables a los estamentos públicos y privados que buscan la innovación y el desarrollo. Las redes de innovación son, para Pittaluga *et al.* (2008), “alianzas entre actores económicos privados y/o públicos que, en última instancia, apuntan a lograr innovaciones de producto, de proceso, organizacionales y/o de comercialización” (p. 14). Es evidente que se precisa que todos los agentes inmersos en la cadena académica, empresarial, comercial y productiva estén inmersos en la consecución de innovaciones, no solo en los resultados, sino también en los procesos organizacionales.

### **Ventajas de las redes de innovación**

Las ventajas que ofrecen las redes de innovación son varias. Los objetivos de innovación se pueden alcanzar más rápidamente pues, si una sola empresa trata de poner en marcha procesos innovadores, sería más complicado, ya que debería cubrir todos los recursos materiales, humanos, financieros, informáticos, logísticos, etc. Desde el punto de vista comercial, los alcances de los mercados se amplían considerablemente. Desde el aspecto económico, los gastos que genera un proceso de innovación, ya no se asigna a una sola empresa, ya que se comparten entre los distintos actores. En definitiva, el riesgo de un posible fracaso en un emprendimiento innovador no recaerá sobre un solo agente, sino que se distribuye entre los socios.

Para finalizar este apartado, hay que recalcar que es importante el fomento y desarrollo de los diversos tipos de redes de innovación, a nivel nacional y regional, ya que este paso puede ser un mecanismo útil para que la innovación se amplíe a los diversos aspectos del quehacer humano.

### **El debilitamiento de los nuevos procesos de integración regional**

Un factor que puede amenazar los procesos de innovación es la inestabilidad política, jurídica y económica de los países latinoa-

americanos. En efecto, los continuos cambios de ideologías políticas, si bien no paralizan totalmente los procesos innovadores, si se constituyen en un factor distractor. El hecho cierto es que los intentos de integración de la región latinoamericana no terminan por consolidarse y se está aún lejos de hablar de bloques férreamente unidos, capaces de intercambiar ciencia y tecnología que sean factores determinantes de innovación.

Organismos como la Comunidad Andina de Naciones (CAN), la Unión de Naciones Sudamericanas (Unasur), el Sistema de la Integración Centroamericana (SICA) y la Comunidad del Caribe (Caricom), oscilan entre la agonía y el relanzamiento y reposicionamiento. El Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), ha experimentado serios tropiezos en sus intentos de unidad comercial. La Unasur, según Caetano (2009), llamada a ser la piedra angular del proyecto continental, no termina “de definir con claridad sus objetivos políticos y económicos” (p. 161). Tampoco la Alternativa Bolivariana para las Américas (ALBA), iniciada desde Venezuela y su proyecto bolivariano, ha constituido un eje ideológico sólido que tenga como resultado la coordinación y colaboración efectiva entre sus países miembros (Bolivia, Cuba, Ecuador, Nicaragua y Venezuela). En definitiva, “desencanto o incertidumbre parecen ser, más allá de las apuestas en juego, las definiciones más pertinentes” (Caetano, 2009, p. 161). La fragmentación ideológica es uno de los factores que caracterizan a los pueblos latinoamericanos y que terminan por afectar los procesos de colaboración global tan necesaria para iniciar el camino hacia la innovación tecnológica, académica, comercial, social, etc.

### **Hacia una Filosofía de y para la innovación tecno-científica**

El punto de partida de este último apartado es la pregunta sobre la naturaleza misma de la innovación: ¿Cómo distinguir la innovación de las modas efímeras? ¿De qué manera la innovaciones tecno-científicas están modificando a las personas y a sus entornos? Como se ve, este apartado es un esfuerzo por pensar filosóficamente

sobre la innovación. En primer término, hay que afirmar que, aunque las innovaciones conceptuales que proviene del quehacer filosófico, no tienen un valor económico, ni cotizan en las bolsas de valores, sin embargo, ese no es motivo para afirmar que las innovaciones conceptuales no hayan sido importantes para la humanidad. De aquí se sostiene que es necesaria una filosofía de y para la innovación.

El punto de partida evidente es que la revolución de las tecnociencias de finales del siglo XX y su resultado que son las innovaciones, ha incidido poderosamente en los estilos de vida de las personas. Incluso, hay quien especula con una transformación cualitativa de la propia especie humana. La revolución techno-lógica está digitalizando el mundo del ser, el modo de ser y de obrar de los seres humanos. Además, como afirma Javier Echeverría (2017b), el *techno-lógos* actual “digitaliza el pasado y el presente, transformando el tiempo y generando el tecnotiempo, típicamente iterativo”<sup>3</sup> (p. 92). Además, desde el mismo Echeverría (2017B), también se habla de ‘tecno-genes’, es decir, las modificaciones genéticas que se pueden patentar y así generar variaciones de especies existentes (innovaciones biológicas). Como no mencionar las potencialidades de las nanotecnologías, capaces de generar “nuevos materiales no existentes previamente en la naturaleza, a los que conviene denominar tecno-materiales, porque aportan una nueva modalidad de materia” (p. 93).

Otro aspecto de tecno-ciencia e innovación que tiene in innegable incidencia en la cotidianidad de la vida humana es lo que Echeverría (2017a) denomina ‘tecnopoder’, que “tiende a imponerse sobre la gran mayoría de los seres humanos a través de las redes sociales y va predominando sobre el poder tradicional de la *pólis* y de los Estados” (p. 93). También el aspecto afectivo del ser humano padece la modificación innovadora de las tecno-ciencias. En efecto, lo que el ser humano siente, lo comunica, ya no a las personas de su entorno inmediato, sino que lo expresa en primer lugar en las redes

---

3 Repetible por varias ocasiones. Por ejemplo, una conferencia que puede ser escrita por un autor, publicada en una revista, registrada en vídeo y subida al YouTube para mirarse por cientos o miles de veces.

sociales. Por eso, se habla también de ‘tecno-emociones’, propias de las ‘tecno-personas’ que sienten y comunican a través de las redes. En definitiva, el pensar, el decir, ya no es ámbito del logos clásico sino del *techno-lógos* innovador; el cambio a la era digital, la cuarta revolución industrial, está modificando esencialmente la vida humana. Dicha modificación tecno-existencial humana influye en la manera cómo el ser humano se comunica; cómo ejerce social y políticamente el poder. La innovación, que se produce a través de la mediación tecno-científica, cambia la manera de producir y consumir ciencia y tecnología; modifica los tiempos que el ser humano dedica al descanso y a la diversión. No parece descabellado hablar de que la misma esencia humana está siendo modificada gracias a la mediación innovadora de las tecno-ciencias.

### ***Elementos para una filosofía de la innovación tecno-científica***

Toda la revolución innovadora y tecno-científica, que está produciendo cambios substanciales en vida humana, es la materia prima para la nueva filosofía del siglo XXI.

A partir de los significados de innovación,<sup>4</sup> siguiendo a Javier Echeverría (2017a), además de la tarea analítica y hermenéutica propia de la filosofía de siempre, uno de los quehaceres para la filosofía

---

4 Javier Echeverría (2017a) distingue las significaciones más importantes sobre la innovación. En la historia de la filosofía de la innovación, habría una innovación “económica (Schumpeter), otra sociológica (Rogers) y una tercera politológica (Lundvall)” (Echeverría, 2017a, p. 98). Según Lundvall, habrían dos grandes modelos de innovación: el *science push model*, en el que el conocimiento científico es el motor inicial de los procesos de innovación (I+D+i), y el modelo DUI (*Doing, Using, Interacting*), que suele valer para analizar los procesos de innovación social (*Young Foundation, NESTA*) y la innovación de usuarios (von Hippel), aunque también se aplica a algunos casos de innovación empresarial basados en la gestión del conocimiento de los trabajadores (Nonaka y Takeuchi). En cuanto al Manual de Oslo (OCDE, 2005), que conforma el paradigma dominante en los actuales estudios de innovación, distingue cuatro tipos de innovación: producto, proceso, organizativa y de marketing.

de la innovación son las categorías de proceso y resultado. Proceso alude al viejo tema de la filosofía que es el devenir, el cambio y “para los teóricos de los procesos, devenir no es menos importante que ser” (p. 99). Esto porque hay la firme convicción de que la realidad se constituye por los procesos, no las cosas. El mismo ser humano se hace en los procesos, no en el ser, cuando este es entendido substancialista y estáticamente.

Como se puede notar, la actual filosofía de la innovación tecno-científica, presta mucha más atención a los procesos que a los resultados. En efecto, desde el pensamiento de Javier Echeverría (2017a), esto es de gran pertinencia filosófica para los “estudios de innovación, puesto que la mayoría se han centrado en las innovaciones de producto, siendo así que las innovaciones de proceso son mucho más profundas y relevantes” (p. 99). En la realidad, natural y artificial, muchos mecanismos son procesuales: las acciones que llevan a cabo los computadores son combinaciones numéricas (de ceros y unos) secuencialmente estructuradas (procesos), gracias a los lenguajes-máquina y a los diversos lenguajes de programación que implementan esos cómputos. Esas secuencias procesuales terminan constituyendo cosas o, como afirma Javier Echeverría (2017a), ‘techno-cosas’: el ejemplo más claro, ya citado anteriormente, son los ‘techno-genes’ que son secuenciaciones y re-secuenciaciones informáticas que representan las cadenas genómicas que transforman y crean entes nuevos: seres genéticamente modificados (innovación).

Recapitulando. Desde Javier Echeverría (2017a), se puede afirmar que uno de los nuevos roles del filósofo o ‘techno-lógico’ contemporáneo consiste en captar las diversas modalidades del devenir (procesos biológicos, perceptivos, informáticos, cognitivos, comunicacionales, etc.) para analizarlos, representados y re-sintetizarlos.

Entre otros ámbitos para una filosofía de la innovación tecno-científica están: la distinción entre invención e innovación, la existencia de otros modelos y tipos de innovación, la capacidad de los usuarios para innovar, la pertinencia de las aplicaciones prácticas en los ámbitos humanos de las innovaciones tecno-científicas. Estos y otros ámbitos del amplio mundo de las innovaciones tecno-científi-

cas, para Javier Echeverría (2017b) “convenientemente reinterpretadas, esas teorías pueden integrarse en un marco filosófico general” (p. 100). Esto, si se considera que la filosofía se define como la ciencia que indaga sobre las causas últimas de todas las cosas, a partir de la luz natural de la razón.

Finalmente, con las definiciones de innovación que propone Javier Echeverría (2017b), se puede comprender mejor la variedad de elementos y desafíos que están inmersos en este nuevo constructo de las tecnociencias contemporáneas. En efecto, para el pensador español “las innovaciones son procesos interactivos que generan algo nuevo, transformador y valioso en entornos y sistemas determinados; (...) las novaciones son aquello que resulta de dichas innovaciones, incluidas sus consecuencias ulteriores” (p. 100). Como se puede ver, Echeverría distingue entre el concepto de innovación y novación, acentuando en esta última noción, el aspecto de las consecuencias de las innovaciones. Este aspecto puede ser un ámbito más para la configuración de una filosofía de la innovación.

## Conclusiones

---

El progreso científico contemporáneo no puede darse a margen de realidades nuevas como son la revolución tecno-científica, la cuarta revolución industrial y la necesidad de ser innovadores en los diversos ámbitos de la vida humana.

El concepto de progreso científico exige ser revisado y actualizado. En efecto, hoy en día, avanzar científicamente, no sólo consiste en tratar de acumular y coleccionar conocimientos o en descubrir los mecanismos de la naturaleza, para someterla y dominarla, para el beneficio de la vida humana, a través de la rigurosa aplicación del método científico. En nuestros días, el avance de la ciencia contemporánea esta mediado por la incorporación de las tecnologías en los procesos de investigación. Es esta unión colaborativa entre la ciencia y la tecnología, la que ha dado como resultado conceptos, procesos y resultados nuevos que desafían a la epistemología actual. Ejemplos

de estos constructos nuevos son: tecno-ciencias; tecno-personas, tecno-cosas, innovación tecno-científica, tecno-lenguajes, etc. De aquí que se puede afirmar que hay progreso científico en la medida en la cual se trabaja colaborativamente con la tecnología y dichos procesos generan algo nuevo, transformador y valioso en entornos y sistemas determinados. Pero también, se puede sostener que el progreso científico será inteligente en la medida en la que el ser humano es dueño de las ulteriores consecuencias de las innovaciones.

El innovador, no nace, se hace. La persona innovadora no es el resultado de un esfuerzo subjetivo y aislado. Es el ambiente y la motivación pertinentes que pueden provenir de los diversos ambientes de trabajo que van configurando a las personas innovadoras.

En el caso contexto de América Latina, la relación epistemológica clásica entre investigación, como el detonante del desarrollo y de la innovación ( $I+D=i$ ) es un modelo aún vigente; sin embargo, hoy en día se torna esencial el trabajo investigativo en redes, con características de integralidad, efectividad y eficiencia. Sin olvidar, que lo pertinente que resulta los sectores especializados que pueden ser enriquecidos con valores agregados a través de innovaciones que respondan a necesidades específicas.

En la tríade epistemológica de investigación, desarrollo e innovación ( $I+D=i$ ), en el contexto latinoamericano, hace falta una mayor articulación entre la universidad y la empresa. Dicha triangulación, debe hacerse efectiva en la construcción colaborativa de programas académicos y en el diseño arquitectónico de perfiles de salida que se constituyan en agentes desencadenantes de procesos innovadores en las empresas, para el beneficio integral de la sociedad.

## Bibliografía

---

- Agazzi, E. (1985). Commensurability, Incommensurability and Cumulativeness in Scientific Knowledge. En H. P. W. K. Essler, *Epistemology, Methodology, and Philosophy of Science* (pp. 51-57). Erkenntnis: Springer.

- \_\_\_\_\_ (1996a). Ciencia y racionalidad para el futuro del ser humano. *Revista Interdisciplinaria de filosofía*, 7-18.
- \_\_\_\_\_ (1996b). *El bien, el mal y la ciencia*. Madrid: Tecnos.
- \_\_\_\_\_ (1997, abril 10). Las dimensiones éticas de la ciencia y de la técnica. *Las dimensiones éticas de la ciencia y de la técnica*. Salamanca, España.
- \_\_\_\_\_ (2009). Che cosa è dentro e che cosa è fuori dalla scienza. Una riflessione filosofica. *Annuario filosofico*, 25, 27-63.
- Artigas, M. (2009). *Filosofía de la ciencia*. Navarra: Eunsa.
- Auletta, N., & Puente, R. (2010). ¿Qué hace a un emprendedor un innovador? *DEBATES IESA*, XV(2), 28-33.
- Barroeta, B., Gómez Prieto, J., Paton, J., Palazuelos, M., & Cabrera Giraldez, M. (2017). *Innovación y especialización regional en América Latina*. doi:10.2760/38892: EUR 28511 ES.
- Bolaños Vivas, R. (2017). El problema del conocimiento y la educación desde las tendencias filosóficas analíticas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33-52.
- Bunge, M. (2015). *Evaluando filosofías: una protesta, una propuesta y respuestas a cuestiones filosóficas descuidadas*. Barcelona: Gedisa.
- Caetano, G. (2009, enero-febrero). Razones para la incertidumbre. *Nueva Sociedad: Democracia y Política en América Latina*, 219, 157-172. Recuperado de: <https://bit.ly/2JWqdwT>
- Echeverría, J. (2005). La revolución tecnocientífica. *CONfines de Relaciones Internacionales y Ciencia Política* 1, 8-15.
- \_\_\_\_\_ (2015). De la filosofía de la ciencia a la filosofía de las tecno-ciencias e innovaciones. *Revista Iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 10(28), 109-119.
- \_\_\_\_\_ (2016, Agosto 20). Tecnociencia y cambio tecnológico. *Diapositiva*, 9. Medellín, Antioquia, Colombia.
- \_\_\_\_\_ (2017a, agosto 20). *Tecnociencia y cambio tecnológico: de la innovación tecnológica a la innovación social (ponencia presentada en el II congreso iberoamericano de Bioética e investigación)*. Medellín: UPB.
- \_\_\_\_\_ (2017b). Tecnociencias e innovaciones: desafíos filosóficos. Las tecnopersonas como ejemplos. *Actas II Congreso internacional de la Red española de Filosofía* (pp. 89-103). Lejona: Universidad del País Vasco.
- Escudero, A. (2018). Redefinición del “aprendizaje en red” en la cuarta revolución industrial. *Apertura*, 149-163.

- Finanzas, M. d. (2018). *Proforma presupuestaria 2018*. Quito.
- Gurrutxaga, A., & Echeverría, J. (2012, Agosto 21). *La luz de la luciérnaga: diálogos de innovación social*. Madrid.
- Herce, R. (2016). *Filosofía de la ciencia*. Pamplona: Eunsa.
- Jurado Jaider, V., Manjarrés Henríquez, L., Elena, C. M., & Fernández de Lucio, I. (2011). Las relaciones universidad-empresa: tendencias y desafíos en el marco del espacio iberoamericano del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 109-124.
- Pittaluga, L. (2008). *Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Montevideo: Tradinco S.A.
- Presidencia de la República del Ecuador (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito: Lexis.
- Schumpeter, J. (1996). *Capitalismo, socialismo y democracia I*. Barcelona: Folio.
- Secretaría de Educación Superior, C. T. (2018, agosto 02). *Educación Superior*. Recuperado de: <https://bit.ly/2JUvHry>
- \_\_\_\_\_ (2018, Agosto 02). *Educación Superior*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Z6ZROP>
- Universidad Politécnica Salesiana (2018, Agosto 02). *Universidad Politécnica Salesiana*. Recuperado de: <https://bit.ly/2y0Y4yP>

CONTRIBUCIONES DEL PENSAMIENTO  
ILUSTRADO Y LA TEORÍA CRÍTICA  
A LA FILOSOFÍA  
DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

.....

JEFFERSON ALEXANDER MORENO GUAICHA

Universidad Politécnica Salesiana, Quito-Ecuador  
Miembro del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE)  
jmorenog@ups.edu.ec  
<http://orcid.org/0000-0002-0380-4739>

ALEXIS ALBERTO MENA ZAMORA MENA

Colegio San José de la Salle, Quito-Ecuador  
sjqe.alexis.mena@lasalle.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0001-5974-386X>

## Introducción

---

La reflexión filosófica y educativa del pensamiento ilustrado está fuertemente marcada por una tendencia crítica y anti autoritaria que impulsó su objetivo de iluminar la razón humana para liberarla del pensamiento dogmático y mágico bajo el cual había sido adoctrinada la sociedad moderna hasta aquel entonces; pero además, tenía la tarea de guiar a la humanidad por el camino de la perfección y el progreso, a través de la acción formativa y emancipadora del intelecto humano y el desarrollo sus facultades y disposiciones

naturales. En este sentido, la ilustración fue una época caracterizada por la lucha de liberación del pensamiento y la proclamación de la autoridad y predominio de la razón sobre todas las esferas del quehacer humano, misma que sustituiría la autoridad de la tradición, rompería con las cadenas del prejuicio y transformaría los fines de la educación orientadora hacia el perfeccionamiento humano como máximo motor del progreso social.

El pensamiento crítico ilustrado cuestionó las verdades absolutas impuestas por las instituciones más sagradas e intocables encargadas de instruir y moldear el pensamiento de las personas en la época, poniendo en evidencia la necesidad de repensar la educación en pos de alcanzar los fines superiores de la razón. Sin embargo, con el cambio de época los ideales de la ilustración tuvieron que ser reformulados y adecuados para responder a los desafíos de la sociedad venidera, en cuyo sistema imperaría una razón de tipo instrumental que apresaría nuevamente el pensamiento del ser humano. Según afirman Moreno y Aguilar (2019), este cambio aplicó a la vez una nueva perspectiva sobre la acción formativa, en la cual el fin de la educación no sería más la libertad y conquista de la razón para impulsar el progreso, sino más bien, adquiriría una finalidad práctica de moldear al ser humano al servicio de los ideales económicos, políticos y culturales del sistema y la reproducción de estructuras sociales.

Frente a los nuevos desafíos que esboza la sociedad capitalista, globalizada, inmediatista, instrumentalista y tecnocientífica, surgen nuevas propuestas que revalorizan la razón crítica, reflexiva y la praxis social liberadora sobre los ideales impuestos por el sistema neoliberal. Entre estas resalta el aporte de la escuela de Frankfurt y la teoría crítica de la educación, que propone nuevos caminos y finalidades del quehacer educativo, considerando posible la superación de la razón instrumental y la visión tergiversada sobre la idea del progreso como adquisición de bienes y consumo, para reivindicar la dimensión reflexiva y crítica de los estudiantes y docentes. Estos aportes estarán muy presentes en las propuestas de innovación educativa y pedagógica de enfoques como: el constructivista, la

investigación-acción, la educación liberadora, la educomunicación, entre otras que plantean el protagonismo de los actores educativos en la construcción del conocimiento, y que se sustentan en la relación dialógica, la reflexión filosófica, el ejercicio de la libertad y una formación integral del ser humano.

El presente capítulo tiene como objetivo discutir los principales aportes a la filosofía de la innovación educativa provenientes del pensamiento ilustrado y de la Escuela de Frankfurt, por medio de un estudio de carácter bibliográfico para fundamentar una propuesta de educación crítica, humanista y dialógica. Se trata de una revisión sistemática de tipo exploratoria, de carácter bibliográfico y cualitativo, auxiliada del método filosófico hermenéutico.

El capítulo se encuentra estructurado en tres apartados. En el primer apartado se realiza una breve exposición de los ideales fundamentales del pensamiento ilustrado como preliminares de una filosofía de la innovación educativa; se presenta las distintas concepciones de progreso e impulso de perfectibilidad de algunos de los exponentes más representativos del movimiento, así como de sus implicancias en el campo educativo; y, por último, se aborda la crisis de los ideales clásicos de la ilustración en el cambio de época. En el segundo apartado se expone las perspectivas y cuestionamientos de la Escuela de Frankfurt y la teoría crítica frente los desafíos de la razón instrumental y el modelo formativo del sistema neoliberal. Finalmente, en el tercer apartado se enuncian algunas propuestas de innovación educativa nutridas por el pensamiento ilustrado y la teoría crítica, en pos de una educación humanista y filosófica.

### **Los ideales de la ilustración como preliminares de la filosofía de la innovación educativa**

---

La época de la ‘ilustración’ o también conocida como ‘siglo de las luces’, que se extiende a largo del siglo XVIII y los primeros años del siglo XIX en Europa, se caracteriza por un marcado pensamiento libertario del ser humano, que se apoyó en la idea del predominio

de las facultades de la razón para orientar todas las esferas de la vida humana y el conocimiento. Esta sobrevaloración de la razón humana junto al anhelo de libertad que profesaban los pensadores ilustrados de la época posibilitó la consolidación de un proyecto de renovación intelectual sobre los dogmas del pasado que habían llevado a la humanidad a vivir en un estado tutelar de dependencia y conformidad a las ideas impuestas por las instancias de dominio como el Estado y la iglesia, únicos dueños y señores de la verdad.

En la opinión de Zans (2005) la razón ilustrada llegó para sustituir la autoridad de la tradición, por lo que, se le fue asignada “la función de criba de todo conocimiento recibido” (p. 337), a fin de liberar el pensamiento de prejuicios y preconizar el dominio de la razón sobre el pensamiento mítico, irracional e instintivo. Sin embargo, la reflexión y las propuestas del proyecto ilustrado no se limitaron al ámbito estrictamente filosófico, sino que trastocaron todas las esferas del quehacer humano, y entre ellas prestó especial atención a la esfera de la educación y su influjo ilimitado para iluminar y orientar a la razón.

Por otra parte, desde el punto de vista de Gantiva Silva (1989) “puede decirse que la ilustración fue ante todo un proyecto pedagógico de formación y organización del espíritu y la cultura” (p. 22), esto se encuentra reflejado en el desarrollo teórico y los aportes prácticos y metodológicos de los grandes pensadores de la época que dejaron percibir su creciente interés sobre la educación. Entre los representantes destacados se encuentran: las propuestas pedagógicas de Rousseau y su famosa obra *Emilio, o de la educación* (1762), Kant y sus *Lecciones sobre Pedagogía* (1804), o Herbart y su *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (1806); asimismo, se reconoce la relevancia de los aportes filosóficos de pensadores como Turgot (1727–1781), Condorcet (1743–1794) y Hegel (1770–1831), quienes desarrollaron algunos de los postulados fundamentales del pensamiento ilustrado como: el dominio de la razón, la libertad del ser humano, el impulso de perfectibilidad y la idea del progreso. Postulados que determinarían en cierta medida la dirección

de la educación, el desarrollo social y tecnológico, y los procesos de innovación pedagógica de la época.

El pensamiento ilustrado consideraba indispensable que el ser humano alcance la emancipación de todo tipo de empresa que impusiera ideologías o pensamientos absolutistas, y que consecuentemente, delimitara y restringiera su libertad. Por siglos el hombre había vivido en la obscuridad, negado de pensar por sí mismo y era hora de que este tome de una vez por todas las riendas de su pensamiento, domine su propia razón y actúe en concordancia con su voluntad. Kant (2009a) designó a la situación histórica de restricción del pensamiento como ‘infancia de la humanidad’ o ‘estado tutelar’, y se refirió a ella como una etapa de adormecimiento cuyo principal responsable no es otro más que el ser humano y:

(...) la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro (p. 249).

Por lo tanto, la problemática a la cual se enfrentaba la razón ilustrada no fue la falta de capacidades o facultades del intelecto humano sino los impedimentos que tenía para hacer uso libre de ellas. En este sentido, Kant (2009a) afirmará que no se puede lograr una verdadera emancipación sin antes alcanzar la más esencial de las libertades humanas, la libertad para pensar por uno mismo, el ‘*Sapere Aude*’.

Los pensadores de la ilustración manifestaron plena confianza en las capacidades de la razón humana, que sumada a su concepción antropocéntrica de la realidad impulsó el nacimiento de un humanismo ilustrado y naturalista, según lo manifiestan Espinosa (2018) y Zans (2005); el cual plantearía como núcleo de reflexión, sobre el cual erigiría toda propuesta de desarrollo e innovación, el desarrollo del ser humano mismo. Con base en esta idea, pensadores como Kant y Hegel elaborarán sus teorías sobre el impulso de perfectibilidad humana, que es la tendencia originaria del individuo a desarrollar sus potencialidades intrínsecas y, ya que “la naturaleza

no ha puesto límite al perfeccionamiento de las facultades humanas” (Condorcet, 1980, p. 83), la perfectibilidad será en realidad infinita.

Turgot (1991) en su obra *Discurso sobre el progreso humano* explica que todos los hombres y los pueblos parten de un estado de igualdad, de un ‘punto cero de la civilización’ en el cual todos son iguales puesto que la naturaleza los ha proveído de las mismas capacidades y facultades; no obstante, será el grado en el que estos hayan perfeccionado sus capacidades racionales y desarrollado el conocimiento suficiente para aprovechar los factores geográficos y culturales de su entorno lo que determinará la distancia de una civilización con otras.

De acuerdo con Carvajal (2019), para Turgot “la civilización y el saber marcan diferencias, los pueblos ilustrados y civilizados están más avanzados de los que viven en la barbarie” (p. 18), con ello se comprende una idea de progreso de la historia de la humanidad que se despliega en una gradación continua e incesante que parte de la completa barbarie hasta la mayor ilustración. Si bien la humanidad comparte un estado de igualdad natural, el progreso social y cultural termina por generar desigualdades, que se evidencia tanto a nivel de sociedades como de individuos dentro del mismo grupo.

Por su parte, Kant (2009b) vincula de manera directa el papel la educación con el proceso de perfeccionamiento del ser humano, afirmando que la especie humana asume su propia construcción de manera generacional y progresiva, es decir, en un proceso en el que “cada generación provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre” (p. 35), pues de ella depende que el individuo alcance o no el desarrollo sus disposiciones y potencialidades intrínsecas. Según lo exponen Aguilar, Moreno, y Heredia (2019), Kant reconocerá que la educación se configura en “el medio por excelencia para el perfeccionamiento del ser humano y máximo motor de todo progreso social” (p. 7).

En este sentido, son las nuevas generaciones aquellas que dan un paso hacia adelante para alcanzar la perfección de la humanidad,

y es por ello que la educación como orientadora de este proceso deba conservarse mejorando e innovando sus prácticas constantemente. Ya afirmaba Kant (2008a) que “tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (p. 2), y que, de su trayectoria dependerá también el rumbo del progreso social.

## **Concepciones sobre progreso y perfectibilidad humana**

---

La discusión presentada en renglones precedentes sirve de preámbulo para introducir la aclamada teoría del progreso que subyace en el pensamiento de la modernidad, y que, para Talavera (2011) “reviste una especificidad muy singular: su carácter pretendidamente lineal, irreversible y necesario” (p. 337). Esta teoría explica el avance de la especie humana como resultado de “un desarrollo progresivo en el caudal de los conocimientos o luces del hombre” según lo expuesto por Mayos (1991, p. 40), y para ello impregna todas las dimensiones del quehacer humano a fin de direccionarlas hacia el desarrollo y progreso perpetuo. Para comprender de mejor manera esta teoría y sus implicaciones en los procesos de innovación de la educación, se presenta a continuación un breve recorrido sobre las concepciones de progreso en Turgot, Condorcet, Kant y Hegel, y la incidencia de su pensamiento en la educación.

*Anne Robert Jacques Turgot* (1727-1781), fue discípulo de Voltaire, de quien heredó la idea de progreso, y de Montesquieu, al cual le debe las causas generales (físicas y morales) para sustentar su propuesta sobre el desarrollo de la historia de la humanidad, mismo que pone de manifiesto en su obra *Discursos sobre el progreso humano* (1991). Turgot es considerado como uno de los primeros filósofos que “trató de fundar en la Francia una teoría del progreso independiente de toda metafísica”, según sugiere Zulema (1900, p. 13), en su lugar, propone una historia del desarrollo humano fundamentada en los hechos y sucesos histórico-sociales, sus causas y su evolución.

Como se ha afirmado en reglones precedentes, Turgot (1991) parte de la idea de que todos los seres humanos y los pueblos com-

parten un estadio de igualdad, un punto cero del progreso, desde el cual se va encausando el desarrollo de las capacidades del ser humano y la estructura social en coherencia con las condiciones del ambiente. Para este pensador la historia de la humanidad debe ser comprendida como un progreso continuo y gradual de la razón humana, que va desde la barbarie hacia la ilustración, y que debe atravesar por distintas fases de paz, conflictos, aciertos y desaciertos para alcanzar su completo desarrollo. Como expresa Riesgo (2014), para Turgot “todas las experiencias, incluso las negativas, son indispensables para el progreso” (p. 21), y por ello mismo no tiene que ser estrictamente lineal ni darse de forma paralela en todas las civilizaciones. A pesar de ser un fenómeno indiscutible el progreso ha de estar determinado “por circunstancias azarosas y por la presencia o ausencia de grandes hombres que lo hagan efectivo” (Mayos, 1991, p. 24), por tanto, las condiciones objetivas y del ambiente no son por sí solas garantía de progreso sino solamente posibilidades; para que se dé a cabo el progreso es necesario de sujetos que las transformen las posibilidades en hechos.

En esta misma línea de reflexión, Turgot (1991) expone que la desigualdad en el nivel de progreso existente entre las diferentes civilizaciones está determinada por factores como: 1) el contacto con otros grupos sociales, 2) las condiciones climáticas y geográficas del contexto, 3) los medios de producción, y 4) el nivel de educación y cultura. En opinión de Mayos (1991), este último postulado de Turgot pone en evidencia un pensamiento compartido con Lessing, ya que para ambos existiría “entre pueblo y pueblo la misma diferencia que la educación establece entre hombre y hombre” (p. 43). De modo que, tanto el progreso histórico como el progreso social dependerán de la evolución intelectual el nivel de perfeccionamiento de las capacidades racionales que el ser humano alcance mediante la educación.

Por último, las etapas de desarrollo histórico que propone Turgot, y que servirán de preliminares para la teoría de los tres estadios de Comte, guardan una relación de tipo causal, en la cual se busca superar los modos de producción y los mecanismos económicos que la rige una época para dar paso al progreso. Estas etapas

o períodos históricos están representados por tres tipos de sociedades, que son: a) sociedad de cazadores, b) sociedad de pastores y c) sociedad de agricultores, cada una de estas etapas han ido superando el modelo de la precedente, pues en la superación se encuentra el verdadero progreso.

*Nicolás de Condorcet* (1743-1794), filósofo, político y matemático ilustrado francés, fue miembro de la Academia de Ciencias de París y del Comité de Instrucción Pública. Su pensamiento se declara fuertemente crítico contra la religión, el fanatismo, el despotismo y la privatización de la educación, por lo cual exhorta a rechazar todo tipo de prejuicio, abuso político o supersticiones que frustren o nublen la razón, a fin de alcanzar sociedades ilustradas, científicas, libres e igualitarias. Además, incursiona en la filosofía de la historia con su famoso *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*, publicado en 1795 en el cual postula una división de la historia en diez etapas de evolución y progreso de las sociedades, que va desde los inicios de las agrupaciones sociales hasta la revolución francesa.

Condorcet, como fiel representante de la ilustración apoyó su pensamiento en los ideales predominantes de la época, como: la idea del progreso y el impulso de perfectibilidad inherente al ser humano. Según lo expone Araújo (2012), para Condorcet “la historia misma ha mostrado que el hombre no puede dejar de perfeccionarse” (p. 83), su destino como individuo racional y como ciudadano autónomo y responsable está direccionado hacia el progreso indefinido. La perfección de las facultades de la razón humana no tiene límites, razón por la cual demanda de quien la conduzca y oriente, y es ahí donde entra el papel de la educación como instrumento para la transformación del ciudadano libre y el ‘hombre nuevo’. Velázquez (2015) en su artículo *La idea de progreso en Condorcet* manifiesta que:

(...) para Condorcet la mejor manera de consolidar el espíritu de las luces es por medio de la educación republicana. Pues lo fundamental de todo plan racional basado en el progreso es y debe ser la institución pública del ciudadano a través de la instrucción pública

como medio para la conservación, fortalecimiento y difusión de la República (p. 158).

Es por ello que, Condorcet concibe que una sociedad ilustrada deberá sustentar sus ideales en principios políticos, educativos y filosóficos, mismos que se constituyen en los ejes centrales de acción de su proyecto. Político en cuanto proclama la victoria de modelo democrático republicano frente al autoritarismo y despotismo, es decir, el triunfo de las luces de la razón humana para orientar el manejo de una nación. Educativo al reconocer como deber del Estado garantizar una instrucción pública y laica que se convierta en motor de desarrollo productivo y medio para promover la igualdad y la justicia. Por último, filosófico al fundamentar todo su proyecto bajo los ideales ilustrados del desarrollo de las facultades y disposiciones naturales del ser humano, el perfeccionamiento y el progreso infinito del hombre nuevo y regenerado.

En la opinión de Solari (2014), los principios del proyecto ilustrado de Condorcet para la ‘ciudad nueva’ sirvieron de inspiración para las políticas educativas de los demás países democráticos de occidente, llegando a establecer como indispensable para toda transformación e innovación en la educación, los siguientes elementos:

(...) el rigor científico de los contenidos curriculares como bases de la laicidad; la democratización de la enseñanza con el fin de formar ciudadanos autónomos; la idea de la instrucción como un proceso que debe abarcar todas las edades; (...) la igualdad en el acceso a la educación de hombres y mujeres, y por último, la prevención de que la instrucción pública no quede limitada al utilitarismo ni a la voluntad de grupos particulares (Solari, 2014, p. 26).

En fin, el ideal de progreso humano y social plasmado en el proyecto de Condorcet se resume en ‘educar la propia racionalidad’ para formar ciudadanos libres, educados y con una fuerte conciencia social; además, esto es posible ya que de acuerdo con Condorcet (1980) la naturaleza “no ha puesto límite al perfeccionamiento de las facultades humanas; la perfectibilidad del hombre es realmente

infinita” (p. 83) y consecuentemente sus posibilidades para aportar al progreso social también. Sin embargo, dependerá de él que la marcha del progreso sea continuada. Contra la ignorancia y los prejuicios que obstaculizan el progreso no hay mejor remedio que la educación y el espíritu crítico.

*Immanuel Kant* (1724-1804), filósofo prusiano de la ilustración, precursor del idealismo clásico alemán, fundador de criticismo y uno de los más influyentes pensadores de la época moderna. Como fiel heredero del pensamiento ilustrado vislumbró en la educación la clave para el progreso de la sociedad, solo a través de ella se podría superar el estado de infancia en el que se encontraba la humanidad, y alcanzar un estado más maduro en el cual el ser humano fuera libre y dueño de su propia razón. Su criticismo buscó llevar ante el tribunal de la razón los dogmas de las instituciones que mantenían a la humanidad en un estado de tutelar o de dependencia, ello apoyado en el ideal de progreso, la confianza en la razón humana y la defensa de la libertad como la propiedad inalienable.

Kant (2006) concibe al ser humano como un ser de disposiciones originales y capacidades propias, mismas que están “destinadas a desarrollarse alguna vez de manera completa y adecuada” (p. 37). Por tanto, para Kant (2006) el ser humano: en cuanto ser viviente posee disposiciones naturales hacia la animalidad y se caracteriza por sus capacidades técnicas; como ser racional sus disposiciones naturales son hacia la humanidad y sus capacidades pasan a ser pragmáticas; y, por último, como ser moral posee disposiciones naturales hacia la personalidad y el respeto a la ley moral.

Estas disposiciones respaldarían la existencia de un impulso de perfectibilidad y una tendencia hacia el progreso inherentes al ser humano, en las cuales Kant (2008b) se apoya para establecer como deber primordial e ineludible de la humanidad:

Progresar cada vez más desde la incultura de su naturaleza, desde la animalidad (*quoad actum*) hacia la humanidad, que es la única por la que es capaz de proponerse fines: suplir su ignorancia por instrucción y corregir sus errores (pp. 238-239).

Sin embargo, dichas disposiciones y capacidades precisan de una institución capaz de regular y orientar su desarrollo para que respondan los fines supremos de la humanidad, y es ahí en donde la educación entra en juego como instancia realmente humanizante y liberadora de la razón humana.

Por otra parte, Kant afirma la importancia de la educación en el proceso emancipatorio de la racionalidad humana y su rol en el desarrollo y cumplimiento de los fines de su naturaleza. Para él, la humanidad atraviesa un estado de infancia, dependiendo en su totalidad de los viejos dogmas del pasado, del pensamiento metafísico y abstracto desprovisto de sustento empírico o científico, de la tradición política absolutista y déspota, y de los dogmas de la iglesia y su verdades reveladas que se imponían al pueblo como en leyes inamovibles y eternas, pero que en realidad son formas de sumisión y sometimiento para que el individuo no despierte su razón y se revele contra este sistema alienante.

En este sentido, Kant (2008a) postula que de la educación debe responder a la doble dimensión del ser humano: la dimensión empírico-sensible y la dimensión ético-social. La primera desde la acción 'disciplinar' de las disposiciones naturales a la animalidad para suprimir los instintos primitivos del individuo a fin de que alcance su total humanización; y, la segunda desde la 'instrucción' de individuo en el dominio de su razón para transmitir los valores y conocimientos de la cultura, y para que alcance la libertad de pensamiento. Por tanto, la educación deberá impulsar a que el ser humano se atreva a pesar por sí mismo (*Sapere Aude*) que es su libertad más esencial. No obstante, Kant comprende que la educación responde a la dinámica de una sociedad en clave cosmopolita, por lo que deberá mantenerse en constante actualización, innovando sus formas para conducir el progreso de la especie humana hacia el perfeccionamiento individual y el bien común de la sociedad.

*Georg Wilhelm Friedrich Hegel* (1770-1831) filósofo alemán, considerado como el máximo exponente del idealismo moderno y la razón dialéctica, ambas teorías que estarán muy presentes en la concepción y los postulados acerca del progreso que se presentarán

a continuación. En primer lugar, Hegel (2005) en su obra *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal* presenta una historia concebida como “progreso en la conciencia de la libertad, un progreso que hemos de conocer en su necesidad” (Hegel, 2005, p. 129), porque embrolla el fin supremo del espíritu, ‘su realización’. En segundo lugar, el espíritu de los pueblos está destinado a un progreso indefinido, que no se detiene jamás y que se caracteriza por su movimiento dialéctico, en el cual, toda tesis se contrapone una antítesis y producto de su dinámica generan una síntesis que se convertirá en nueva tesis, manteniendo de esta forma un movimiento infinito y ascendente. De ahí que Hegel defina el progreso como “la serie de fases por las que atraviesa la conciencia” (p. 214), para alcanzar la libertad y el desarrollo pleno de la razón.

Hegel (2005) afirma que existe en la naturaleza variaciones infinitas y diversas, y que todas estas suceden de la misma forma siempre, por lo que “el espectáculo multiforme de sus transformaciones produce hastío” (p. 227); sin embargo, el destino del ser humano no pertenece meramente a la dimensión de las cosas naturales sino a una esfera superior la ‘esfera del espíritu’, en la cual las variaciones producen siempre algo nuevo. El ser humano, por tanto, posee disposiciones originarias y facultades reales de variación que direccionan su progreso “hacia algo mejor y más perfecto, que obedece a un impulso de perfectibilidad” (Hegel, 2005, p. 227), y que no sitúa límites determinados, sino que al contrario carece de término fijo, pues para Hegel “lo más perfecto, a que debe encaminarse, es algo enteramente indeterminado” (p. 228), y ese algo es la ‘libertad’.

Ahora bien, según Nisbet (1986) para el filósofo alemán el progreso comprende el curso y “desarrollo del espíritu en el tiempo, y, como la esencia del espíritu hegeliano es la libertad” (p. 18) toda acción del ser humano, y de manera especial la acción formativa debe estar necesariamente vinculada al cumplimiento de este fin. Hegel en su obra *Lecciones sobre Filosofía de la Religión* (1984) expone esta idea de forma más clara, afirmando que entre las necesidades del espíritu la “más seria es la de conocer. Es aquella por la cual el ser espiritual se distingue del ser puramente sensible” (p. 13); y lo tras-

ciende gracias al movimiento dialéctico del espíritu y el impulso de perfectibilidad que estimula el libre desarrollo de su razón humana.

Marroquín (2008) en su artículo *La idea de la educación en Hegel* expone que el pensamiento hegeliano reconoce la importancia de la educación en el proceso dialéctico e histórico de progreso del espíritu humano, pues “frente al carácter estático de la naturaleza, el espíritu necesita de la educación para alcanzar su auténtica realización” (p. 1); es así que, en coherencia con su sistema filosófico, no se puede pensar en otro fin para la educación en Hegel que no sea la libertad misma del ser humano. En este sentido, se comprende que la educación invertirá una necesidad universal y un carácter vinculante que prescribe: “la libertad como fin de la educación solamente sea realizable en la totalidad de la comunidad, lo que implica la superación de las posiciones individualistas”, según lo expone Novelli (2001, p. 65); propuesta en la cual convergen y se sintetizan los ideales fundamentales de la ilustración aplicados al campo de la educación.

Finalmente, tal como lo exponen Aguilar, Moreno, y Heredia (2019) es innegable que en todo el pensamiento ilustrado subyace una tendencia crítica y anti autoritaria, que tuvo por objeto no solo iluminar el lado oscuro y mágico de las cosas, sino también guiar a la humanidad por el camino de la perfección y el desarrollo de sus disposiciones y facultades naturales. Su postura eminentemente crítica ante las ‘verdades absolutas’ impuesta por las instituciones más sagradas e intocables, aquellas encargadas de instruir y moldear el pensamiento de las personas en la época, instó a repensar los fines mismos de la educación y su rol en el proceso de humanización; ello a fin de elaborar una propuesta educativa que impulse a la humanidad a alcanzar su madurez racional, a salir de la minoría de edad y a liberarse del estado tutelar. La educación se configurará así en el medio por excelencia para el perfeccionamiento humano, para el progreso social y para alcanzar la verdadera humanización y libertad del individuo.

## Crisis de los ideales ilustrados y el cambio de época

---

Los ideales del pensamiento ilustrado de los siglos XVIII y XIX impulsaron una nueva concepción de educación vinculada a las posibilidades que generaba al desarrollo de las capacidades intrínsecas del ser humano y progreso histórico y social. Para la ilustración, el hombre educado podía a través del uso adecuado de su libertad y del despliegue de la razón, llegar a emanciparse de los dogmas que lo mantenía cautivo y que le había sido impuestos por la propia cultura. Sin embargo, para la primera mitad del siglo XX ideales clásicos de la ilustración como el impulso de perfectibilidad o el ideal de progreso entraron en crisis provocando el detrimento de la antropología humana a causa del avance tecnocientífico y el crecimiento de la llamada razón instrumental.

En palabras de Weber (1979), la denominada ‘razón instrumental’ posee un sentido dominante de la racionalización social en la cultura moderna, ya que “su acción subjetivamente racional está dispuesta con arreglo a ciertos fines” (p. 79) prácticos e intereses del sistema dominante, por ello que el mecanicismo y el instrumentalismo, como esencia cultural y como modos de llevar la formación humana, se revelan considerablemente eficaces y útiles para mantener la estructura social; no obstante, este tipo de razón adquiere un matiz sombrío cuando trabaja como principio de la integración social, ya que se reduce toda actividad y relaciones humanas a un simple y frío ejecutar de la expansión totalitaria dentro del orden político.

En tal sentido, cabe cuestionarse ¿cómo puede desarrollarse un camino a la formación humana favoreciendo la prevalencia de los sistemas de orden antes que al mismo desarrollo social del ser humano?, y es que, como señala Muñoz (1984) una educación con base en la razón instrumental solo puede “consistir en una pseudo-racionalización, cuyo coste se traduce en ese intento de adaptarse u homogeneizarse, donde el individuo se ve constantemente forzado” (p. 127) a reproducir la estructura social. La adaptación o simple acomodación se vislumbra como una amenaza en la que la racio-

nalidad instrumental, crea un criterio único al que puede acogerse cualquier comportamiento subjetivo, en tanto que la idea de progreso como fin en sí, fomenta el continuo espejismo de que la realidad establecida es al mismo tiempo el ideal al que se puede aspirar.

Esta contradicción fue bien matizada por Horkheimer (2009) como algo característico de la cultura contemporánea y el principal óbice al que debe enfrentarse el pensamiento crítico con aspiraciones a alcanzar y sostener una educación integral y humanizante. En efecto, la estandarización de la racionalidad (amparada por el método científico ya consolidado) y su tendencia globalizante dieron lugar a una amalgama políticamente efectiva de la actitud positivista y sus convicciones totalizadoras. La disposición desencantadora que caracteriza a la modernidad sobre esta forma de concebir al ser humano y su formación, impone a los ideales de la cultura dominante una suerte de desrealización que propicia la absolutización del conocimiento científico y los fines prácticos.

Ahora bien, que la educación persiga fines enmarcados a un mayor manejo y desarrollo de la tecnología no es el problema con la razón instrumental, el problema con este planteamiento cientifista consiste en que mira el fenómeno social desde una perspectiva totalizante, cuantificable e inerte, abandonado así su propia suerte histórica, en la que deambula de forma cíclica como si de un objeto muerto se tratara, sin considerar cada rasgo típico y vital que posee cada cultura, condición social y económica, etc. En efecto, el secreto de las actuales recetas para imponerse de una u otra forma en la educación y las ideologías, consiste, según González (2002) “en solapar entre sí el plano funcional del modo histórico de producción, en su dinámica desenfadada, con una presentación falsamente orgánica de las relaciones sociales” (p. 292), en la que se naturaliza como condiciones necesarias del desarrollo económico a la apropiación privada del trabajo y el beneficio análogo.

## La teoría crítica frente a los desafíos de la razón instrumental

---

Para Moses (1997), el vínculo existente entre el plano técnico-funcional que propende la razón instrumental, y los rasgos determinantes de las relaciones sociales tiene una función encubridora, pues “alimenta el espejismo de una plena libertad de autorrealización (colectiva e individual), exclusivamente orientada por la facticidad del desarrollo productivo” (p. 197), lo que deriva a largo plazo en el agotamiento y banalización de esta formación técnico-funcional de ser humano para encerrarlo en un proceso de enajenación vital. Esta percepción, en consecuencia, es amenazada con un efecto cruelmente disolutivo, llevando a la mentalidad contemporánea a una especie de compulsión hacia una nueva solidaridad autómatas, que se instituye individualmente en la obsesiva necesidad de proliferar los sistemas sociales y su sentido instrumental.

Entonces, la pregunta es ¿qué hacer frente a este desenlace poco esperado en la modernidad de los ideales de la ilustración en la razón instrumental? Para responder a esta y varias preguntas más, aparece la teoría crítica que asume los ideales de la Ilustración, aunque distanciándose de sus limitaciones referentes al absolutismo de la razón. Según Martin (2013), para la teoría tradicional, heredera del pensamiento cartesiano, las ciencias son vinculadas en una sola ciencia, cuyo conocimiento es riguroso y lógico, de ahí que la tecnificación y la gran influencia del positivismo dirija los procesos de formación del ser humano a partir de lo puramente observable en cuanto a fenómenos y que sean verificables en procesos de cuantificación. Añade Martin, que el fin de esta clase de formación instrumental se realiza bajo la óptica “de la descripción de los datos objetivos, su clasificación y generalización en leyes científicas” (p. 7), en miras de buscar el dominio de la naturaleza.

En este paradigma de la razón instrumentalizada, las ciencias vinculadas a las dimensiones sociales, volitivas, expresivo-artísticas y culturales son desarrolladas en el modelo riguroso y científico de las matemáticas y la física, haciendo a un lado el sentido histórico,

profundo y trascendental de los acontecimientos sociales y antropológicos que incumben a todo el proceso del desarrollo social humano, para desembocar en un reduccionismo frío hacia los hechos. Así, la tendencia de época según lo exponen Aguilar, Bolaños, Villamar y Moreno (2019), fue a sobrevalorar “los conocimientos que tenían el membrete de ‘científicos’ y ‘comprobados experimentalmente’, que se presentan con autoridad y credibilidad” (p. 65), mientras que los demás tipos de saberes humanos pasaban a considerarse como saberes de segunda clase. Martin (2013) en su artículo *El aporte de la Escuela de Fráncfort a la Pedagogía Crítica* afirma que:

(...) esta perspectiva de investigación a-histórica no es más que ideología, ya que es un sistema de ideas que legitima ciertas situaciones de dominio, donde la razón moderna se ha ido empobreciendo y reduciendo a las ciencias objetivistas que pretenden dominar la realidad (p. 9).

Frente al fenómeno reduccionista e instrumental, Horkheimer (2009) expresa que una de las causas se encuentra en el mismo pensamiento ilustrado. para este pensador el ser humano “se ha dejado guiar por las falsas promesas de la Ilustración: el llegar a la mayoría de edad y dominar la naturaleza mediante la técnica” (p. 295), sin embargo, ahora se comprende que el desarrollo de esta historia ha llevado al hombre a una cautividad del pensamiento, una irracionalidad en la que el hombre ya no es señor de su propio mundo, sino más bien su esclavo, debido al uso instrumental de la razón o de acuerdo con la respuesta obligada a ciertos fines.

### **Teoría crítica y razón instrumental**

---

La teoría crítica concebida en la escuela de Frankfurt, sostiene que los hechos sociales son producto de momentos precedentes y nunca son dados naturalmente. Tanto el fenómeno social como humano es imposible enmarcarlo bajo los parámetros científicistas, estos deben analizarse desde la misma complejidad humana

que vincula lo volitivo, lo racional, lo estético e incluso, lo espiritual o existencial. Según Cortina (1994), la teoría crítica, fiel a su posición materialista, “niega toda apertura hacia la metafísica, y de igual modo, cuestiona el positivismo, comprendiendo en él tanto al clásico (el de Augusto Comte) como al lógico (tal como se desarrolló en el Círculo de Viena)” (p. 56), de igual modo, la teoría crítica, también rechaza el cientificismo por declarar en sus planteamientos y premisas que las cuestiones referentes a la moral y los valores son de carácter subjetivas, y por tanto irracionales.

Para Marcuse (1898-1979), los intereses históricos, producto de ideologías políticas y económicas han logrado imponerse en cada época para establecer las estructuras que configuran la sociedad. Por este motivo, la teoría crítica rechaza el planteamiento del hecho dado, encerrado en la pura facticidad. Así lo señala Marcuse (1967):

En el estado actual de su desarrollo, la teoría crítica muestra una vez más su carácter constructivo. Siempre ha sido algo más que un simple registro y sistematización de hechos; su impulso proviene precisamente de la fuerza con que habla en contra de los hechos, mostrando las posibilidades de mejora frente a una “mala” situación fáctica. Al igual que la filosofía, la teoría crítica se opone a la justicia de la realidad, al positivismo satisfecho. Pero, a diferencia de la filosofía, fija siempre sus objetivos a partir de las tendencias existentes en el proceso social. Por esta razón no teme ser calificada de utópica, acusación que suele lanzarse contra el nuevo orden (p. 87).

La teoría crítica consigue especificar aquellas potencialidades reales que envuelven a una situación histórica concreta para fomentar procesos de emancipación humana y lograr con ello superar el dominio y represión de los arquetipos sociales impuestos desde los ejes tradicionalistas que engloban a la teoría social tradicional. La formación humana concebida desde la teoría crítica procura cumplir sus aspiraciones revalorizando los momentos fundamentales y fundantes de la tradición ilustrada. Tal como lo expone González (2002):

En lugar de solaparse sin más con un conjunto de intenciones eminentemente rupturistas, la teoría crítica quería acreditarse como

aquella única instancia que, en un mundo administrado por completo por la razón técnica, podía guardar memoria de la razón substantiva (p. 296).

Y con ello hacer viable el propósito emancipador y de reintegración racional a través del desarrollo de una crítica ideológica inmanente, que, en consecuencia, genere la disposición estructural para la búsqueda de una conciencia revolucionaria.

La teoría crítica contribuye a mejorar la formación humana a partir de una educación que potencia la razón crítica frente a la imperante razón instrumental y los fines que esta persigue, para ello, pone en evidencia las inconsistencias de su cuerpo teórico y la falsedad en sus promesas de un progreso social igualitario y justo.

Uno de los mayores aciertos de la teoría crítica ha sido hacer patente o dejar en evidencia la naturaleza legitimatoria de la actual ideología dominante, expresada en el capitalismo opresivo que controla la realidad. Según González (1986) “la estructura de una racionalidad máximamente sesgada hacia la instrumentalidad puede simbolizar el principio de legitimidad ausente, haciendo valer la metonimia eficacia igual poder como metáfora de la verdad” (p. 291), lo que secundaría como expresión de la verdad a la hegemonía histórica de la racionalidad objetivadora en Occidente. La educación vista desde esta perspectiva, se entiende bajo prejuicios occidentales, según el potencial económico y científico de sus patrocinadores, dejando de lado aquellas propuestas formativas vinculadas a cuestiones trascendentales, metafísicas, artísticas, folklóricas, entre otras., que podrían ser más ricas en países o sectores de economías emergentes.

A partir de la fórmula básica: eficacia = poder, se entrelazan otras fórmulas significativas, aunadas a las categorías más representativas de la filosofía como son: la verdad = identidad = esencia = universal = universalidad (esta última es la base del principio de legitimación). Vista esta interrelación categorial, Habermas (1989) señala, que la clave para entender la dicotomía presente entre la dialéctica de la ilustración y la razón instrumental radica en el pensamiento hegeliano, ya que este se centra, “entre una totalidad ética

que busca recomponerse intersubjetivamente y el pensamiento de la identidad del todo bajo la figura de la autoconciencia, como unidad de la individualidad y la universalidad” (p. 31), que permitirían coexistir tanto el desarrollo y progreso social de mano al desarrollo y progreso individual de los sujetos.

Según Habermas (1989), este intercambio o fluctuación oscilante presente en la historia, y que caracteriza la modernidad, puede ser descrito como una dialéctica, en la que el propósito supuestamente humanista, que aún la influencia de las ciencias humanas con la expansión de la racionalidad enfocada en el sujeto, se vuelve en su contrario, es decir, “el amortiguamiento o incluso destrucción de las relaciones dialógicas convierte a los sujetos vueltos sobre sí mismos en objetos los unos para los otros y sólo en objetos” (p. 295), lo que daría como resultado, en una representación de la identidad humana o social, elación con la fórmula dada entre la acción racional técnico-productiva, desprovista del significado social propio y en la que el sujeto posee un valor entre sus pares puramente de intercambio como cualquier mercancía dada.

Por ese motivo señala Habermas (1989), que la facultad comunicativa característica de toda la esencia humana, de su forma de hacer sociedad y política, y con ello, su manera de orientar la educación, queda relegada a una racionalidad fría en respuesta a la producción material y a los sistemas técnicos que la viabilizan. Según esta perspectiva global en la racionalidad instrumentalizada, la propuesta crítica de la Escuela de Frankfurt según González (1986), puede ser entendida desde dos líneas o aristas: la primera por la generación marcada con Adorno y Horkheimer, y la segunda generación marcada con Habermas.

Para González (2002), la ‘dialéctica de la ilustración’ de Horkheimer (1895-1973) y Adorno (1903-1969) “se caracteriza por la presencia de un horizonte utópico (acotado, en su extremo, por referencias teológico/escatológicas) y por el misterio de la declaración programática de una auto-ilustración de la Ilustración” (p. 293), misma que es movida por la “exigencia de un contenido de verdad que se alcanza por medio de los conceptos más allá de la extensión

abstracta de éstos” (p. 294), es decir, que se propone la búsqueda permanente de la verdad sin llegar a definirla sobre el horizonte de la razón instrumental.

Habermas (1989) usa como estrategia para afrontar la crítica social el ámbito de la Epistemología, buscando desde ella la posibilidad de fundamentar la teoría crítica social desde una visión no instrumentalizada ni científicista del conocimiento. Sin embargo, los elementos categoriales que usa Habermas, para González (2002), “pretenden dar forma a esta empresa formal de emancipación del sujeto (filosofía del sujeto y transcendentalismo) aunque a la postre resultan incompatibles con la perspectiva crítica de rango materialista” (p. 299), ya que Habermas, aún trataba de incorporarla desde la antigua filiación marxista de la Escuela de Frankfurt.

Dado que este planteamiento para abordar la problemática de la razón instrumental en el ámbito formativo del ser humano, no tuvo salida en una fundación epistemológica no científicista para abordar el enfoque sobre la adquisición del conocimiento, Habermas (1992) propondrá una nueva perspectiva de la mano hacia un nuevo diseño de las condiciones de posibilidad normativas sobre un modelo que sirva para abordar la problemática social de la contemporaneidad, que posibilite tomar las deformaciones culturales resultantes de la racionalización instrumental, las cuales solo serán conceptualizables bajo una visión funcional y estructural de la dialéctica ilustrativa, a esta propuesta Habermas llamará acción comunicativa. La acción comunicativa para Habermas (1992):

Procura ilustrar la idea programática de que la racionalización moderna supone ante todo un proceso de diferenciación, conducente al surgimiento de tres esferas distintas de valoración de la acción humana: los ámbitos cognitivo, moral y expresivo de la racionalización cultural (p. 292).

Esto implicaría una educación social que contenga la formación técnica, y que además no se supedite a ella.

Dentro de este ámbito de búsqueda de la formación integral del ser humano, la acción comunicativa tendrá relevancia ante el

detrimento social, cultural e histórico que mostraba la educación instrumentalizada de la modernidad. Habermas (citado en González, 2002) señala que “el surgimiento de la moralidad universal y de las concepciones legales universales representa un tipo de racionalización distinto categorialmente de la racionalidad en sentido formal y burocrático” (p. 299); esta racionalidad, según señala González:

(...) refuta el patrón autodestructivo (o dialéctico) del espíritu ilustrado, en la intención de salvar de la crítica todo aquello que considera fundamento de valores irrenunciables de la Modernidad: los conceptos genéricos de igualdad, respeto a la individualidad y equivalencia ética (p. 300).

Valores a partir de los cuales se pretende construir las principales líneas de pensamiento alternativas a la corriente de Ilustración racionalizada, como la que se presenta a continuación.

### **La propuesta comunicativa-social**

---

Según expone González (2002) Habermas en el concepto de la integración social “va a creer descubrir el rastro de una modernidad ilustrada que aun alberga un sentido substancial de progreso a partir de sus valores intocados” (p. 298); y es que, en estos valores dados en el mismo fragor de la actividad social, Habermas encuentra el sustento para una disquisición analítica esencial de su propuesta sociológica, la disquisición entre la razón sistémica y la racionalidad de la acción comunicativa, que dejarán sin sitio a la posibilidad objetiva del concepto de razón instrumentalizada. Así es como, por medio de dicha separación, este pensador puede considerar como algo secundario la instrumentalización y la cosificación social en el proceso de educación del ser humano.

De esta manera, la acción comunicativa y el entendimiento de las relaciones de producción dirigen, según Althusser (1980) el desarrollo de la modernidad ilustrada desde sus propias revoluciones, las cuales cuentan con un factor interno en el que “salta a la vista que

las resonancias optimizadoras y teleológicas...(...) no proceden ya directamente de la tradición filosófica enmarcada en la dialéctica de la Ilustración, sino que su contexto se halla en el acervo del pragmatismo norteamericano” (p. 102), que deja de lado el motor instrumentalizado del modelo cientificista y la idea del progreso instrumental, para ir analizando la historia con el diseño con base en una dirección evolutiva en miras de un perfeccionamiento funcional.

La acción comunicativa elabora un concepto del desarrollo, evolución y progreso del aprendizaje y formación de la moral humana con el fin de dar un carácter idealizado al acontecer histórico, y al mismo tiempo otorgar al sujeto formando, homogeneidad y rasgos cosmopolitas en la constitución de su espíritu, sentido social y artístico. González (2002) analiza que “sobre este planteamiento opera fehacientemente una imagen idealizante en la que rasgos procedimentales de la racionalidad formal se ponen en conexión con las convicciones fundamentales de la sociología académica burguesa” (p. 300), con el fin de mostrar que las características ontológicas de la sociedad moderna son el resultado de una evolución hacia la civilización, en cuya racionalidad no deja de extenderse hasta constituir el concepción total de las relaciones sociales. Sobre este planteamiento los ordenamientos e instituciones resultantes dentro del proceso sociológico en esta racionalidad evolutiva “aparecen como modelos de vinculación orgánica prestos a optimizar la dinámica de satisfacción de las necesidades (tanto materiales como morales) de los ciudadanos” (Adorno, 1986, p. 301), y en consecuencia, queda relegada la idea de la teoría crítica sobre los condicionamientos socioculturales a los que quedan sometidos toda la educación e ideología contemporánea, de igual manera se deja de lado el temor al fatalismo histórico que ve en el desarrollo de sus constantes revoluciones la reproducción de la cultura y razón instrumentalizada dentro del orden social y entendimiento de la sociología humana.

La propuesta de la teoría de la acción comunicativa se ve limitada en tanto que el aspecto comunicativo de la razón no alcanza prioridad en la teoría crítica ni en el factor determinante para desarrollar una autodeterminación colectiva. Con esta disposición el

dominio que muestra la razón dentro del devenir histórico desembocará en una postulación necesaria que sostenga el advenimiento del sentido del fin de la historia y del sujeto que la anima. Para que este planteamiento no derive bajo estas condiciones se necesita plantear una profunda coherencia entre la metafísica de la acción comunicativa y la tradicional metafísica sobre el trabajo y la producción.

Las carencias de esta conceptualización racional dentro del mundo contemporáneo en la racionalidad de la acción comunicativa, según lo afirma Adorno (1986) deja de lado “el sentido crítico de la teoría social para postergarse a la exigencia de una descripción perfecta y totalitaria de la racionalidad” (p. 82) aún no acabada, por lo que el planteamiento desde Habermas (1989) y la teoría crítica aún resulta inviable o inasequible en su totalidad, al igual que la búsqueda de una educación integral que restituya la condición integral del ser humano.

### **Nuevas posibilidades para una educación humanista y filosófica**

---

Hasta ahora la idea de fondo que late en los desarrollos de la teoría crítica han intentado explicar cómo la racionalidad instrumental y la idea de un progreso en servicio del sistema económico liberal han reorientado el desarrollo social y educativo, y cómo en la contemporaneidad solamente podía hallar legitimidad si se contradice a sí misma. Esta percepción hizo que los teóricos críticos de la herencia ilustrada se vuelquen a la conciencia dialéctica para trazar la unidad del desarrollo histórico de la sociedad, partiendo de la contradicción de la acción comunicativa y de las esferas funcionales que la mueven, solo constatable desde el sufrimiento, la pobreza, la incapacidad del hombre para liberarse de los sistemas mercantiles radicales que marca la significatividad de la verdadera historia y que busca una formación integral y verdaderamente emancipadora en el ser humano.

La educación como medio para esta emancipación desde el posicionamiento de los nuevos ideales de progreso indefinido y per-

feccionamiento del género humano presente en el pensamiento ilustrado e iluminado desde la teoría crítica, favorece el planteamiento de una educación de carácter cosmopolita y con una posibilidad de repercusión social en tanto que no sea contemplativa. En el proceso de plantear este nuevo paradigma educativo desde las consecuencias y aportes de la teoría crítica, no solo los estudiantes están llamados a ser partícipes en este cambio, sino que los docentes deben transformar sus esquemas enciclopedista, tradicionalista y enmarcado en la razón instrumental, para ir desarrollando una formación humana que responda a cada necesidad actual. Kant (2008a), afirma que es necesario “que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación de un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (p. 2), ya en esta perfección deben participar todos los agentes educativos.

### **La educación humanista**

---

Aunque la teoría crítica se presentó como un instrumento de transformación social, que a partir propuestas como la acción comunicativa que buscaba mediar los ejes fundamentales que mueven los procesos sociales, culturales, económicos y educativos en función del diálogo y consenso, su principal objetivo es, como se ha venido afirmando a lo largo del presente capítulo, dar respuesta a los presupuestos teóricos de la razón instrumental en referencia a una formación humana volcada a la tecnificación y a la idea del progreso en función del consumo y la mayor capacidad de adquisición. Sin embargo, su propuesta no es definitiva pues se evidencia que sus mismos presupuestos no podían dar salida al impulso ilustrado que, haciendo a un lado la idea del progreso en la tecnificación y la formación del ser humano al ámbito de especialización, debían servir para rescatar la integralidad humana referente a lo social, devolviendo al ser su capacidad crítica, racional y la libertad de acción para direccionar su progreso.

Frente a esta necesidad de una nueva propuesta, que no deseché el impulso ilustrado dentro de los procesos sociales de formación humana, como la acción comunicativa y las relaciones de producción que mueven el motor de la historia, Marta Nussbaum (2016), apuesta por la educación o formación del ser humano con base en la pedagogía del ser. Para Nussbaum, esta pedagogía del ser abordará una educación por y para la vida, cuidando siempre la parte individual como la social del ser humano, bajo alternativas en la formación filosófica, comunicativa, como ahondando en los fundamentos epistemológicos que den un giro a la concepción contemporánea del ser humano en su proceso educativo o formativo.

Según Nussbaum (2016), la perspectiva de la educación humanista “propone el desarrollo integral de la personalidad, de las potencialidades del hombre y la plenitud humana” (p. 16), sin embargo, hablar de desarrollo integral conlleva abordar muchos significados puestos desde la filosofía, epistemología, las ciencias sociales y la política. El término humanidades acuñado desde Cicerón, hasta las posturas actuales que buscan desarrollar ideas relación con los derechos humanos, se ha introducido en la vida social, científica, educativa y cultural del hombre, dándole a dicho término una complejidad que necesita ser abarcada desde ejes esenciales que sean capaces de definir en su totalidad y complejidad al hombre en su parte objetiva y subjetiva.

Así, por ejemplo, la educación humanista busca en palabras de Maritain (1990) “la esencia del verdadero hombre que se expresa en la cultura, de tal manera que el hombre no es un animal de naturaleza, sino un animal de cultura” (p. 30), cuya naturaleza crea cultura. Por este motivo la educación humanista es la vía para humanizar al hombre perdido en un entorno que lo deshumaniza. La humanización es el motor que da sentido a la conducta del hombre, para Maritain “la idea completa del hombre, la idea integral del hombre necesaria para la educación no puede ser sino una idea filosófica y religiosa” (p. 32); filosófica porque busca la esencia del hombre, y religiosa por la búsqueda de su relación con la divinidad.

Además, para Nussbaum (2016), la educación humanista además de buscar la cultura, tiene la necesidad de una fundamentación epistemológica tanto en los procesos como en los métodos usados por la educación humanista “puede ser tomada desde la investigación cualitativa, ya que mediante la educación humanista se humaniza las prácticas y enfoques deshumanizantes y mecanicistas dados en la educación instrumental” (p. 15), conservando así la humanización por la vocación que impulsa a los hombres en su formación, negando la injusticia, la explotación y la opresión, afirmando, como diría Freire (1980), “el ansia de libertad, de justicia, de lucha por la recuperación de la humanidad despojada” (p. 42). De esta manera, la educación humanista da una respuesta a la necesidad de la reivindicación de los valores humanos; en la búsqueda de la formación autoreflexiva, en cultura, en moral y ética que sostienen las relaciones sociales y de producción, y que necesariamente, suscitan las propuestas desde la teoría crítica confrontando la educación instrumentalizada, mecanicista y la idea del progreso en función de la adquisición de bienes y la vida para el consumo.

## **La educación y el diálogo**

---

Para que la educación humanista sea planteada como una alternativa en respuesta a la razón instrumental, es necesario que sea abordada sobre la base de la incorporación del diálogo en la formación tal como sostienen Martin Buber (2002) y Habermas (1992); así, la acción comunicativa y dialógica se configura en un modelo de adquisición de saberes en la esfera social, que busca responder a las problemáticas políticas e ideológicas trasgresoras de los fines formativos de ser humano. En esta misma línea, Freire (1980) considera que el diálogo debe ser un encuentro en el que ambos interlocutores tengan una retroalimentación efectiva, es decir, que ambos interlocutores formules y reformulen sus ideas, pronunciamientos, reflexiones y lleguen a nutrirse mutuamente, rompiendo de este modo el esquema tradicionalista del educador. En esta propuesta

fundamentada en el diálogo ambas partes son agentes dinamizadoras en la construcción del conocimiento.

Citando a Freire (1980), “a través del diálogo la educación adquiere su genuino carácter humanista y se transforma en práctica de libertad” (p. 55), transformando la praxis educativa en pos de la formación integral del ser humano con base en el dinamismo de los agentes educativos y la retroalimentación efectiva para la construcción del conocimiento. La educación humanista no podrá ser humana sin que el diálogo forme parte esencial de ella, y es efectivamente, que mediante el diálogo la educación adquiere matices claramente humanistas y posibiliten la transformación social mediante el uso y práctica de la libertad.

En el enfoque de Freire (1980), la educación es por este motivo de tipo dialógico, comunicativo y no de simple transferencia de saberes, “es el acto del encuentro entre sujetos interlocutores y solo así podrá ser liberadora y no domesticadora” (p. 44), así, la educación humanista es liberadora, incompatible con una educación para la dominación. La verdadera educación también es pensada como el diálogo con uno mismo, es una autorreflexión humana como se señala Buber (2002), en la que debe “darse en la relación con otros hombres, pues es en esa relación donde se da el entendimiento, es decir, el diálogo” (p. 35). La conciencia de la experiencia personal crea conocimiento sobre el sí mismo, y esto es lo que para Buber generaba la necesidad de autorreflexión. Una educación reflexiva y hecha para la libertad inmiscuirá al individuo a la práctica educativa donde tenga él mismo todas las condiciones de descubrirse y redescubrirse, reflexivamente para su propio sujeto, dueño de su destino y su completa capacidad de decisión.

Desde este punto de vista emancipador de la educación, el docente educado en la tradición de razón instrumental, es responsable de fomentar un cambio interior en todo su proceder pedagógico, a fin de conseguir en el estudiante pasivo, que está enseñado a solamente incorporar información y a memorizar para responder a un esquema de conocimientos, una práctica consciente de su formación, y que esta reivindique su sentido de justicia y libertad, que enaltezca su dimen-

sión ética y moral del conocimiento, rechazando a todo sistema educativo que favorezca a las ideologías dominantes, instrumentales y que cosifique al ser humano bajo un tergiversada idea del progreso enfocada a las adquisiciones de bienes y conocimientos.

### **Hacia la formación filosófica del docente**

Para que la educación humanista forme personas reflexivas, con base al diálogo en la búsqueda de la justicia y la libertad, es necesaria la formación filosófica del docente, ya que al ser la filosofía una actividad netamente reflexiva, ética y liberadora, su enseñanza y práctica brinda al estudiante y al docente de las diversas disposiciones y capacidades en la elaboración de juicios, de análisis, de la discusión crítica y la toma de decisiones, para fortalecer el sentidos común en el pensamiento diario, práctico y en el desempeño de la comprensión ética. En este contexto, señala Carmona (2008):

(...) se encuentra interesantes y pertinentes trabajos que hablan de la urgente necesidad de la formación ética de los docentes, de la formación en valores, de fortalecer su capacidad crítica o reflexiva, la habilidad de formar juicios, concatenar ideas, razonar sobre ellas y formar argumentos racionales (p. 130).

Por este motivo la formación filosófica no solo debe estar presente en los docentes, sino también debe formar parte de los estudiantes debido a que según Carmona (2008) “ya que no existe educación sin alternativa filosófica, entendida esta en su sentido más amplio de afirmación de valores” (p. 142), y la búsqueda de la formación integral que abarque no solo el pensamiento lógico-abstracto, técnico y sistemático, sino también desarrolle la capacidad emotiva y artística del ser humano, y que además, fortalezca el sentido social y ético tan necesario para el progreso del bien comunitario e histórico en la sociedad.

Toda acción docente debe estar vinculada, encaminada o preestablecida desde un principio teleológico desde la educación, de manera que este pueda corresponder con los resultados para obtener la educación y cuyo perfil coincida en la formación integral del ser

humano como la búsqueda por generar respuestas ante las necesidades de toda sociedad. De igual forma, el docente debe poseer una base filosófica, amplia y bien estructurada, que le permita conformar su propia ideología en la efectiva práctica de la libertad. Según Mélich (2003), “la adquisición de estos fundamentos filosóficos se llevará a cabo en una formación académica pertinente” (p. 56), por lo que, esta propuesta en la transformación del proceso educativo en el marco humanista-filosófico no empieza desde la práctica en sí de la educación, sino desde proyectos anteriores a la aplicación de ella, como señala Fourez (1994), si se plantea una formación del docente con base en la filosofía “resulta imposible trabajar la filosofía sin adquirir cierta técnica y un adecuado vocabulario para discernir sobre las cuestiones humanas y la problemática social” (p. 88), de manera que esta propuesta empieza desde la misma formación que adquiere cualquier tipo de docente, independientemente si es de las ciencias científicas-técnicas o ciencias humanas a lo largo de toda su carrera para dar respuesta a la exigencia teleológica planteada desde el cambio de este paradigma de la formación humana.

La formación humana-filosófica posee una interacción o vínculo cuya finalidad es la de perfeccionar y mejorar la enseñanza. El docente debe asumir el reto de involucrarse en la construcción del conocimiento en el aula. No cabe duda que la tarea de formar estudiantes y docentes en una educación humanista-dialógica y filosófica debe estar sustentada en la práctica pedagógica específica que dé como resultado la acción comprometida con los que sufren, con los más necesitados y con la capacidad de configurar modos y proyectos de vida en los que nada hay preestablecido coartando la libertad creativa, abierta a lo incierto y en todo caso, moldeable a lo indeterminado y a lo contingente, es decir, sobre una óptica completamente realista.

La enseñanza filosófica dentro de la educación permite a los docentes y estudiantes abordar las problemáticas que inquietaron a los pensadores de la teoría crítica. No se puede participar de una transformación sin ser parte de ella, y por este motivo es que la filosofía consigue vincular las directrices con las que son replanteados los modelos educativos, sus propósitos y fines, hacia la práctica diaria en la adquisición y construcción del conocimiento, compren-

diendo la realidad social, económica y cultural de cada agente educativo, como las posibilidades de adaptación para logra la perfectibilidad del proceso formativo.

## Conclusiones

---

La ilustración propició la libertad del pensamiento y cuyo soporte pendía en la idea del predominio de la razón, llegó para sustituir la autoridad de la tradición con el fin de liberar el pensamiento humano de las cadenas de sus prejuicios y alcanzar su perfeccionamiento como máximo motor del progreso de la sociedad. Pensadores como Turgot defendían que el progreso humano parte de un estadio de igualdad, a partir del cual surgirá un muy variado crecimiento de las capacidades del ser humano y la estructura social. La idea del progreso continuo y gradual de la razón humana sería también compartida por Condorcet quien mira a la historia del hombre como un constante perfeccionarse direccionado hacia el progreso indefinido. Los principios del proyecto ilustrado de Condorcet para la ‘ciudad nueva’ sirvieron de inspiración para las políticas educativas de los demás países democráticos de occidente.

La idea del progreso y libertad humana tomarían aún más forma en el pensamiento de Kant y Hegel. Para Kant la existencia humana guarda un impulso de perfectibilidad y una tendencia hacia el progreso inherente a su ser, que lo llevan de su inculta naturaleza (animidad) hacia la humanidad racional, por medio de la cual es capaz de proponerse fines: suplir su ignorancia por instrucción y corregir sus errores. Esta misma idea en Hegel (2008) será matizada en la importancia de la educación en el proceso dialéctico e histórico de progreso del espíritu humano, pues “frente al carácter estático de la naturaleza, el espíritu necesita de la educación para alcanzar su auténtica realización” (p. 1); por tanto, no se puede pensar en otro fin para la educación en este Hegel que no sea la libertad del ser humano.

Para que los ideales de progreso y perfectibilidad humana que aporta el movimiento ilustrado, sean aplicables a un proceso formativo integral, deben ser entendidas sin las derivaciones que atrajo el

sesgo positivista e instrumentalista de los siglos posteriores para la educación humana. Desde las derivaciones de la teoría crítica, opuestas a la razón instrumental, se encuentran modelos enmarcados hacia la acción comunicativa, las problemáticas sociales, de luchas del poder y la búsqueda de epistemologías que rescaten en la formación humana la capacidad de ser y sentirse libres, la capacidad de construir un conocimiento propio y de formarse de manera reflexiva.

Así, tomado como punto de partida este intento de recuperar la razón reflexiva y de la acción liberadora sobre lo impositivo, la teoría crítica de la educación propone nuevos caminos sobre el quehacer educativo dentro del aula, considerando posible la superación de la práctica de la razón instrumental y esa visión o idea del progreso en la adquisición de bienes y consumo, para reivindicar la dimensión reflexiva de los estudiantes como la de los docentes y que sean capaces de construir su propio conocimiento con base en el diálogo, la filosofía y la búsqueda de la integralidad humana. Los profesores vistos de esta manera actuarán como prácticos reflexivos de la educación que pueden activar procesos de reflexión sobre toda acción y abrir así la posibilidad de convertirse en investigadores en el aula.

Como señala González (2002), “en el proceso de reflexión crítica sobre la acción, el profesor puede tomar conciencia explícita de los modelos pedagógicos y epistemológicos que se evidencian en su actuación profesional y someterlos a contraste” (p. 301) mediante la ejecución de una educación humanizante, una educación fomentada desde el diálogo y la reflexión filosófica. Estos tres componentes deben estar presentes en la viabilización de la propuesta de la teoría crítica para abordar el fenómeno formativo del ser humano tanto desde lo intrínseco como desde lo extrínseco; la formación intelectual como la formación social, la formación para la reflexión como la formación para la práctica. El rescate del hombre instrumentalizado desde la educación humanizadora, debe partir estableciendo diálogos y acciones comunicativas que aborden el complejo proceso humano en su desarrollo integral, reflexionando sus estructuras desde razón crítica y el pensamiento filosófico para rescatar así los ideas ilustrados de la perfectibilidad del hombre en pos de un progreso de la sociedad y la libertad.

## Bibliografía

---

- Adorno, T. (1986). *Dialéctica negativa*. Trad. J.M. Ripalda. Madrid: Ed. Taurus.
- Aguilar, F., Bolaños, R., Moreno, J., & Villamar, J. (2019). Diálogo de saberes en las ciencias humanas. *ArtyHum*(64), 62-99. Recuperado de: <https://bit.ly/2WKVKIa>
- Aguilar, F., Moreno, J., & Heredia, P. (2019). El ideal de progreso y sus implicaciones en una educación cosmopolita desde el pensamiento kantiano. *Simposio Internacional Emmanuel Kant*. Lima: Universidad Nacional Federico Villareal.
- Althusser, L. (1980). *La revolución teórica de Marx*. México: Ed. Siglo XXI.
- Araújo, A. (2012). Condorcet y la educación: aportes para la formación de un “hombre nuevo”. *Revista Educación y Pedagogía*, 26-27, 77-91.
- Buber, M. (2002). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Carmona G., M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 125-146, enero-diciembre. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505.
- Carvajal, J. (2019). *Filosofía de la Historia (Guía Docente Electrónica)*. Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla.
- Condorcet, N. d. (1980). *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. Madrid: Editora Nacional.
- Cortina, A. (1994). *Crítica y utopía. La Escuela de Francfort*. Madrid: E.P.
- Fourez, G. (1994). *La construcción del conocimiento científico. Filosofía y Ética de la Ciencia*. Madrid: Narcea.
- Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina: Siglo XXI.
- Gantiva Silva, J. (1989). La ilustración, la escuela pública y la revolución francesa. *Revista de la Universidad Nacional*, 22-29.
- Habermas, J. (1989). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Trad. de J.M. Muñoz y R.G. Cotarelo. Madrid: Ed. Taurus.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Teoría de la acción comunicativa*. 2 vols. Madrid: Taurus.
- Hegel, G. W. (1984). *Lecciones sobre filosofía de la religión*. Madrid: Alianza.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*. Madrid: Tecnos.
- Horkheimer, M. y. (2009). *Dialéctica de la Ilustración*. Traducción de Juan José Sánchez. Madrid: Cátedra.
- Kant, I. (2006). *Idea para una historia universal en clave cosmopolita*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Kant, I. (2008a) *Lecciones sobre Pedagogía*. Recuperado de: <https://bit.ly/2zAxRen>; <https://bit.ly/2WTSXwq>
- \_\_\_\_\_ (2008b). *Metafísica de las costumbres* (A. Cortina, Trad.) Madrid: Tecnos.
- \_\_\_\_\_ (2009a). Filosofía de la historia ¿Qué es la ilustración? *Foro de Educación*, 249-254.
- \_\_\_\_\_ (2009b). *Sobre Pedagogía*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Marcuse, H. (1967). *Cultura y sociedad*. Buenos Aires: Sur.
- Maritain, J. (1990). *Humanismo integral. Problemas temporales y espirituales de una nueva cristiandad*. Madrid: Palabra.
- Martin, J. L. (2013). El aporte de la Escuela de Fráncfort a la Pedagogía Crítica. *El Equilibrista*.
- Mayos, G. (1991). Estudio preliminar, traducción y notas. En A. R. Jacques Turgot, *Discursos sobre el progreso humano*. Madrid: Tecnos.
- Mélich, J. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. En *Revista Educar*, 31, 50-62. Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada.
- Moreno Guaicha, J. A., & Aguilar Gordón, F. (15 de julio de 2019). Fundamentos ontológicos del sistema educativo finlandés como referente para superar problemáticas en contextos emergentes. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* (27), 237-266. <https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.08>
- Moses, S. (1997). *El ángel de la historia. Rosenzweig, Benjamin, Scholem*. Trad. de A. Martorell. Madrid: Cátedra.
- Muñoz, J. (1984). *Lecturas de filosofía contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Nisbet, R. (1986). La idea del progreso. *Revista Libertas*, 1-30.
- Novelli, P. (2001). El concepto hegeliano de Educación. *Interface*, 65-88. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832001000200005>
- Nussbaum, M. C. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, 44, 13-25, abril. Bogotá: Universidad Central.
- Riesgo, M. (2014). 'Progreso': Una idea controvertida en una sociedad. *Educación y Futuro*, 15-38.
- Solari, J. (2014). *Dossier Condorcet: impulsor de la escuela pública*. Berazategui: El Autor. Obtenido de Cociología crítica: Artículos y textos para debate y análisis de la realidad social.
- Talavera, P. (2011). Kant y la idea del progreso indefinido de la humanidad. *Anuario filosófico*, 335-371.
- Turgot, J. (1991). *Discurso sobre el progreso humano*. Madrid: Tecnos.

- Velázquez, J. (2015). La idea de progreso en Condorcet. *Cuadernos sobre Vico* (28-29), 157-167.
- Weber, M. (1979). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Trad. de L.L. Lacambra. Barcelona: Ed. Península.
- Zans, V. (2005). *De Descartes a Kant, Historia de la Filosofía Moderna*. Navarra: EUNSA.
- Zulema, C. (1900). *Estudio histórico sobre Turgot: su concepción filosófico-social y su siglo*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos.

# EL COMPONENTE ANTROPOLÓGICO Y PEDAGÓGICO DE LA INNOVACIÓN

.....

EDISON FRANCISCO HIGUERA AGUIRRE

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito-Ecuador

ehiguera821@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-5543-1524>

### Introducción

---

Antes de realizar la exposición del componente antropológico y pedagógico de la innovación se deben exponer algunas consideraciones generales.

Se debe comenzar por la ampliación de la definición de innovación. En líneas generales se afirma que la innovación consiste en la “creación o modificación de un producto, y su introducción en un mercado” (RAE, 2017). Sin desmentir el valor de aquella definición, parece oportuno señalar que la definición de innovación puede extenderse a otros campos, no considerados, inicialmente. Aquello se confirma con la definición que propone la OECD/Eurostat (2007), en la que aquella comprende no solo la introducción de un producto, sino también los procesos, los métodos de comercialización y organización, las prácticas que se producen al interior de la organización, etc.:

Una innovación es la introducción de un nuevo, o significativamente mejorado, producto (bien o servicio), de un proceso, de un

nuevo método de comercialización o de un nuevo método organizativo, en las prácticas internas de la empresa, la organización del lugar de trabajo o las relaciones exteriores (p. 56).

Los campos mencionados por la OECD (2007) comienzan con el producto, pero se extienden hasta considerar las relaciones exteriores de la empresa. Incluso, se aceptan como innovadores aquellos otros productos, procesos y métodos asumidos “de otras empresas u organizaciones” (p. 57).

En resumen, la definición de innovación propuesta por la OECD presupone la producción o creación de un producto nuevo o profundamente mejorado y se enfoca en su introducción (¿en el mercado?). Adicionalmente, como se ha dicho, la innovación no se detiene en la consideración de productos, sino que menciona procesos, prácticas internas, organizativas y relaciones exteriores de la empresa u organización.

Pero ¿cómo y en qué sentido se puede aplicar esta definición de innovación al ámbito educativo?

Por otra parte, se añaden algunos datos acerca de la competitividad, propuestos por el World Economic Forum (2018). Según este Foro, la competitividad se basa en 12 pilares, agrupados en tres subíndices. El primer subíndice, conocido como requisitos básicos, analiza 1) las instituciones, 2) la infraestructura, 3) la estabilidad macroeconómica y, 4) la salud y la educación primaria. El segundo subíndice, denominado “potenciadores de eficiencia”, considera 5) la eficiencia en el mercado de bienes, 6) la eficiencia en el mercado laboral, 7) la sofisticación del mercado financiero, 8) la disponibilidad tecnológica, 9) el tamaño del mercado y, 10) la capacitación y la educación superior. Finalmente, el tercer subíndice, llamado innovación y sofisticación, se concentra en los campos 11) de sofisticación del negocio y 12) de la innovación.

Resulta evidente que los indicadores propuestos por el World Economic Forum miden la competitividad de los países del mundo. No obstante, se pueden derivar algunas consideraciones. Si, según los expertos, los mencionados indicadores de competitividad se

encuentran íntimamente relacionados entre sí, de modo que no se puede aceptar que un país se encuentre ubicado en el segundo o tercer subíndice de competitividad, mientras no haya demostrado que ha superado el anterior. En este caso, la innovación se encuentra en el tercer subíndice y representa el punto más alto de competitividad de una organización.

Aplicado al mundo educativo, se podría preguntar si aquellos que pretenden implementar innovaciones educativas ya han superado aquellos subíndices e indicadores anteriores. Por ejemplo: ¿Cómo se puede hablar de innovación cuando no se han superado problemas de organización institucional, de infraestructura, de presupuesto para la educación o de salud de la población? ¿No sería mejor, que los estados se concentren en resolver los problemas básicos de la educación antes de orientarse a la innovación educativa? Aunque resulte desagradable, se pueden añadir las siguientes preguntas en consonancia con aquellos indicadores de competitividad: ¿Existe estabilidad laboral y sueldo dignos para los educadores? ¿Se ha superado la brecha tecnológica entre instituciones públicas y privadas? ¿Existe capacitación continua y pertinente para todos los docentes, según sus verdaderas necesidades y requerimientos?

Algunas de las preguntas planteadas pueden ser útiles para reconocer que el problema debe ser analizado desde un horizonte más amplio.

El Consejo Superior de Investigaciones Científicas (2012) afirma que la innovación es una realidad ‘compleja’. Y, en cuanto tal, se vuelve difícil de comprender a simple vista. No obstante, en la actualidad se habla y se escribe mucho sobre ella.

Si se plantea el problema en forma de disyuntiva, aquello podría significar que una de las dos alternativas que se formulan a continuación es verdadera y la otra falsa. La primera alternativa de la disyuntiva afirma que se escribe mucho acerca de la innovación porque se ha reflexionado tanto sobre ella y se la conoce profundamente; mientras que, la segunda señala que se escribe tanto acerca de la innovación, aunque se ha reflexionado poco sobre ella y se la conoce superficialmente. ¿Cuál de las dos alternativas es verdadera

y cuál falsa? La respuesta a esta pregunta podría responderse con la ayuda de este trabajo.

En consonancia con el inicio de la introducción, se puede constatar que la literatura sobre innovación es abundante. Sobre todo, en el área de la administración de empresas y del marketing, los libros y artículos que destacan la importancia de la innovación son innumerables. Por otra parte, se constata su uso reiterado en el lenguaje de políticos, científicos, técnicos y hasta educadores.

Adicionalmente, se debe recordar que los textos y los discursos que se sirven del lenguaje de la innovación reciben un plus que embelosa a los lectores y oyentes y garantizan su venta. Resulta indiferente si se la utiliza como adjetivo, sustantivo o verbo. De cualquier modo, el éxito se considera asegurado, pues la innovación es la tendencia o, si se quiere, el tema de moda. Por esa razón, cuando se caracteriza a un político, a un profesional, a un producto, a una carrera o a una empresa, se debe añadir que es innovador o innovadora.

Sin embargo, si se considera que según edición digital de la RAE (2017) la innovación consiste en la “creación o modificación de un producto, y su introducción en un mercado” y que, como afirma Arboniés (2010), sus esfuerzos se orientan a la rentabilidad, surgen inevitablemente algunas de las siguientes preguntas: ¿En qué sentido se habla de ‘innovación’ en el ámbito educativo? ¿Es posible hablar de ‘innovación educativa’? ¿Cuál es la línea de continuidad entre innovación y educación? En otras palabras: ¿Se puede establecer alguna analogía entre innovación-producto-mercado e innovación-hombre educado-mercado laboral?

Si se acepta, pacíficamente, que la escuela consiste en la preparación del ser humano para el desempeño competente en el mundo laboral, la analogía aplica perfectamente; por lo contrario, cuando se parte desde una concepción personalista y humanista de la educación, el hombre educado y la competencia para el desempeño técnico en un puesto de trabajo representa ‘uno’ de los aspectos de la educación, pero no el más importante. En este segundo caso, no existe línea de continuidad entre educación y mercado laboral y, por ello, la analogía no aplica.

Las páginas que siguen se escriben con la convicción de que se requieren mayores esfuerzos de profundización sobre el significado de la innovación, porque se trata de una realidad que supera la simplicidad. Así lo confirman las palabras de Chesbrough, Vanhaverbeke y West (2006): En el fondo, “el fenómeno es demasiado complejo, dinámico y adaptativo para ser encasillado en una concepción específica por un período amplio de tiempo” (p. viii) (traducido por el autor).

Durante el desarrollo del texto, se asume la descripción del diccionario digital de la RAE (2017) que define lo ‘complejo’ como a una realidad “que se compone de elementos diversos” y que, por ello, requiere que se lo considere más allá de su reducción o simplificación.

El elemento común de las diferentes publicaciones consultadas consiste en que la aborda desde uno de sus ángulos, simplificando su realidad. Mientras unos presumen que se trata de una cuestión tecnológica, otros la conciben como una realidad puramente económica. No faltan quienes destacan sus implicaciones o políticas, o éticas, o ecológicas.

La innovación es una realidad compleja, que puede ser analizada desde diversos ángulos: antropológico y pedagógico, lingüístico, simbólico, social, político, económico, científico y tecnológico, investigativo, ecológico, ético y metafísico. El presente trabajo se detiene en el análisis del componente antropológico y pedagógico de la innovación porque lo considera básico para la correcta articulación de todos los procesos innovadores; sin embargo, el examen no se extiende a los otros ámbitos mencionados. Finalmente, aunque intenta ofrecer una visión profunda y crítica del componente seleccionado, no pretende pronunciar la última palabra sobre el tema.

A partir de la pregunta ¿qué concepción antropológica y pedagógica subyace a los procesos innovadores?, el texto pretende analizar diversas concepciones antropológicas y principios pedagógicos para determinar la pertinencia de la innovación.

El texto se divide en tres partes: en la primera, se exponen algunas concepciones antropológicas: el dualismo platónico, el hilemorfismo aristotélico, el hilemorfismo tomista, el dualismo cartesiano, la antropología marxista, la antropología freudiana y una forma

de antropología científica conocida como etología; en la segunda, se exponen brevemente algunas características antropológicas que, a juicio del autor, deben estar presentes en toda valoración del ser humano: la relación con el Otro, el lenguaje y la dimensión simbólica; y, en la tercera, se han desarrollado algunos principios pedagógicos que deben considerarse al momento de innovar.

### **Aproximación crítica a algunas concepciones antropológicas**

---

Al inicio de esta sección, es necesario aclarar que durante el desarrollo del trabajo se utilizan indistintamente expresiones como persona humana y ser humano, para referirse al sujeto que produce la innovación.

Antes de detenerse en la exposición de cualquier forma de innovación se debe reflexionar acerca de su dimensión antropológica. Pues, la dimensión antropológica constituye el supuesto desde el que se debe partir para la adecuada comprensión del problema de la innovación. En otras palabras, cuando se habla de innovación, se debe partir de aquel que innova y no de sus productos; pues, cuando se parte de ellos, y no del sujeto que innova, la dimensión antropológica de la innovación resulta difuminada. En palabras de Cebrián (2003), se puede afirmar que la dimensión antropológica constituye la “clave fundamental de todo proceso de innovación” (p. 28). Por ello, se concluye que el punto de partida para la reflexión acerca de la innovación es el componente antropológico.

Las reflexiones que anteceden sugieren la siguiente pregunta ¿qué concepción de persona humana/ ser humano se esconde detrás de la búsqueda de la innovación?

El primer intento de respuesta de la pregunta anterior parte de la enumeración de algunas de las concepciones antropológicas existentes. Entre otras, se podrían enumerar: el dualismo platónico, el hilemorfismo aristotélico, el hilemorfismo tomista, el dualismo cartesiano, las antropologías freudianas, las antropologías marxistas-

tas, las antropologías anarquistas, las antropologías humanistas, las antropologías antihumanistas, las antropologías positivistas, las antropologías neopositivistas, las antropologías científicistas, las antropologías existencialistas, las antropologías personalistas, la antropología tecnológica, etc.

Resulta claro que pueden existir otras formas de comprensión del fenómeno humano que han sido omitidas en el listado anterior, en algunos casos, debido a la extensión de este trabajo; y en otros, o porque derivan de algunas de las ya mencionadas, o porque proceden de su combinación. Como se puede constatar, los modelos antropológicos se enuncian en plural para destacar que puede existir más de una variante desarrollada por los discípulos del filósofo que la ha concebido. A continuación, se exponen, brevemente, algunas de las antropologías mencionadas.

*El dualismo platónico:* Platón concibe al ser humano como una realidad compuesta por dos principios incompatibles, el cuerpo y el alma. El cuerpo es considerado como la ‘cárcel’ del alma; mientras que, en *El Fedón*, Platón (1988) afirma que el alma “es lo más semejante que hay a lo divino, inmortal, inteligible, único en su aspecto, indisoluble y que se comporta siempre del mismo modo” (p. 71). Por lo contrario, el cuerpo es lo más semejante “a lo humano, mortal, no inteligible, de múltiples aspectos, disoluble y que jamás se comporta idénticamente a sí mismo” (p. 71).

El alma ha caído en el cuerpo debido a una culpa original, que debe purgar en este mundo.

Se trata de dos sustancias irreconciliables y en permanente tensión, de modo que una de ellas es vista como un obstáculo para la consecución de los fines de la otra. Por ello, Platón (1998) afirma que mientras el alma se mantenga unida al cuerpo no alcanzará la sabiduría; pues, el cuerpo es un mal que la colma de preocupaciones que la desvían de su fin último. Resta añadir que el alma es preexistente al cuerpo y le sobrevive. Por ello, el hombre debe esforzarse para que el alma retorne a su estado original.

En el presente estudio, la antropología de Platón puede ser útil para comprender la actitud de un gran número de personas que

procuran mantenerse al margen de la evolución del mundo material y tecnológico. En ellas se refleja una dicotomía radical alma/cuerpo, en la que el cuerpo es considerado un impedimento estructural para la elevación del alma. El alma, por su parte, procura elevarse por encima de la materialidad de las cosas y alcanzar la sabiduría. El hombre platónico, de corte dualista, se desentiende, por tanto, de la innovación y sus procesos.

*El hilemorfismo aristotélico:* Consiste en la aplicación del principio biológico conocido como hilemorfismo. Según dicho principio, todos los seres de la naturaleza están constituidos de materia (*hyle*) y forma (*morfé*). En el caso de los seres vivos, la materia es el cuerpo y la forma es el alma. Por ello, el ser humano es una realidad formada de cuerpo y alma. Por definición, el alma es la que da vida y movimiento al cuerpo; mientras que, el cuerpo es aquella materia que recibe vida y movimiento por parte del alma. Además, el alma humana posee tres funciones diversas: la vegetativa, la sensitiva y la intelectual.

En referencia al alma, Aristóteles (1978) le asigna el papel de forma, esencia o definición del ser viviente (pp. 167-170). En otras palabras, el alma es la 'entelequia' del cuerpo natural (p. 168). Sin embargo, la virtualidad del alma no se reduce a la dimensión formal antes mencionada, sino que puede ser explicada a la luz de las doctrinas del acto y la potencia (174), de la causalidad y del principio (p. 180). En ese sentido, el alma es capaz de actualizar las virtualidades existentes en el cuerpo; de modo que, el cuerpo representa la dimensión potencial sobre la que actúa el alma para constituir el compuesto. Así mismo, el alma es la causa y el principio del cuerpo en las diferentes acepciones expuestas por Aristóteles.

A diferencia de Platón, para Aristóteles el hombre es un ser natural que, aunque compuesto de 'alma' y 'cuerpo', el primer elemento del compuesto, esto es el alma, no se refiere a una entidad que guarda semejanza con lo divino. El alma aristotélica, constituye un principio ontológico que, unido al cuerpo, se expresa en forma de vida.

Es cierto que Aristóteles explica al hombre a la luz de su teoría hilemórfica, pero aquello no significa que distinga en el hombre una entidad prisionera dentro de otra. La unidad defendida por Aristó-

teles es aquella de los cuerpos naturales que poseen vida. Por ello, mientras los organismos biológicos se mantienen con vida ‘tienen’ alma, en cuanto principio vital.

En resumen, aunque el hombre aristotélico también busca el desarrollo de las facultades intelectuales, lo hace al interior de un horizonte exclusivamente natural. Se trata de la búsqueda de la felicidad al interior del mundo. En pocas palabras, la realidad del hombre comienza y termina al interior de este mundo material.

Ante la doctrina de la innovación, la antropología aristotélica puede ser considerada de forma ambigua. Por una parte, podría ser vista con sospecha debido al énfasis que pone en la doctrina del “alma”. Sin embargo, se debe subrayar que el “alma” aristotélica se refiere, en realidad, a un principio ontológico, antes que a un principio religioso. Y que, por ello, no tiene relación con la concepción de alma que se utiliza en las diversas religiones. Por otra parte, el carácter realista y hasta naturalista del pensamiento aristotélico, se ajusta bastante bien a las diversas tendencias que asume la innovación.

*El hilemorfismo tomista:* Santo Tomás de Aquino asume las líneas generales del hilemorfismo aristotélico. Según el doctor angélico, el hombre es un compuesto de cuerpo y alma. Sin embargo, la caracterización de aquellos elementos del compuesto recibe tonalidad propia debido a los principios cristianos que lo inspiran. Según ellos, el alma humana es una realidad creada durante el acto de la procreación, es inmortal y tiene un destino sobrenatural. A continuación, se resume la antropología tomista en palabras de Beuchot (1993):

El compuesto hilemórfico consta de materia prima y forma substancial (ambas son lo más elemental: la materia primera y la forma primera). Por eso cuando aludimos al cuerpo, este debe entenderse como la materia prima del compuesto humano, esto es, el receptáculo o sujeto o substrato; y el alma racional o espiritual como la forma substancial o primera de dicho compuesto. En ese compuesto el cuerpo y el alma se unen substancialmente, como lo hacen en el hilemorfismo la materia y la forma, que juntos constituyen la substancia (pp. 39-40).

En la *Cuestión disputada sobre las creaturas espirituales*, santo Tomás (2011) afirma que el alma es la “forma del cuerpo según su propia esencia” (a. 2); y que, a diferencia de lo que pensaba Aristóteles “posee el ser subsistente, porque su ser no depende del cuerpo” (a. 2). Sin embargo, solamente el alma humana puede alcanzar la perfección de su esencia cuando se halla unida al cuerpo (a. 2). Por ello, solo el cuerpo animado es considerado ser en acto, que recibe la calificación de ‘cuerpo animado’ (a. 2).

Al igual que Aristóteles, santo Tomás concibe al hombre como un ‘compuesto’ de cuerpo y alma. Pero, a diferencia de él, el aquinate afirma que el alma es creada e inmortal y que sobrevive al cuerpo. Se trata de un alma espiritual capaz de comunicarse con Dios y de alcanzar la gloria, después de la muerte.

La antropología tomista tampoco resulta atractiva, ni para aquellos que rechazan de entrada cualquier referencia a una vida después de la muerte, ni para los paladines de la innovación porque representa un peligro que los aleja de aquella tendencia interminable por la búsqueda de lo nuevo.

La ventaja que podría ofrecer la antropología tomista para el análisis de la innovación se encuentra en la búsqueda constante de un plus, que se encuentra más allá de la materialidad de las cosas. En la consideración de que el hombre no puede buscar la innovación por sí misma, si no la inscribe en un horizonte de comprensión más amplio, que trasciende la dimensión física del mundo.

*El dualismo cartesiano:* Sobre la base de la distinción entre ‘cosa que piensa’ y ‘cosa extensa’, Descartes (1977) concibe un modelo de dualismo que enfatiza el papel del primer elemento mencionado. Por ello, concluye que la esencia del hombre “consiste sólo en ser una cosa que piensa, o una substancia cuya esencia o naturaleza consiste sólo en pensar” (p. 122); mientras que el cuerpo constituye una realidad extensa, a la cual está estrechamente unida la ‘cosa pensante’; y que, no obstante, “puede existir sin él” (p. 122).

El modelo antropológico cartesiano constituye el ejemplo evidente del Racionalismo de la época. El ser humano termina reducido a la razón, a una ‘cosa que piensa’. Es concebido como una reali-

dad pensante, separada radicalmente del cuerpo. Como contraparte, en oposición a Descartes, el Empirismo afirma que el ser humano es pura materia. De modo que, del Empirismo a las diferentes expresiones del materialismo existe solamente un paso.

Probablemente, el exceso de la antropología racionalista represente el detonante para el surgimiento de las distintas modalidades de materialismo. A ello se debe sumar que, mientras el empirismo se detuvo en la exploración de las sensaciones y las percepciones humanas y en la negación sistemática de todo aquello que escapa a los sentidos; sus intuiciones se vieron confirmadas por diversos descubrimientos científicos. Piénsese, por ejemplo, en el desarrollo de la teoría de la evolución.

La antropología cartesiana propone una grosera comprensión del ser humano: una cosa que piensa, separada del cuerpo (con cierta interacción, por medio de la glándula pineal). En el otro extremo se encuentra el empirismo, que termina en materialismo, que explica al ser humano a la luz de lo que se puede percibir por medio de los sentidos. De ese modo, el 'alma espiritual' de la antropología tomista resulta aniquilada. No existe. Se trata del surgimiento de lo que Saavedra (2006) denomina 'el tercer hombre', que se caracteriza por su fidelidad a la ciencia y por la fe en el progreso.

Casi todas las antropologías posteriores, se mueven al interior de este horizonte de comprensión del fenómeno humano. Todas ellas coinciden en que el ser humano es una realidad exclusivamente natural y biológica, que empieza y termina en este mundo.

¿Qué elementos procedentes de las antropologías posteriores al Racionalismo se encuentran en la actual concepción del hombre? ¿Hasta qué punto la búsqueda de la innovación responde a una valoración del ser humano, como una realidad exclusivamente natural y biológica?

*Las antropologías marxistas:* Se puede afirmar que, en líneas generales, las obras de Marx reflejan una preocupación por los problemas del hombre concreto y del hombre en sociedad: el trabajo, los modos de producción, las diferentes formas de alienación humana, la propiedad privada y el capital, etc.

En palabras de Pinilla (1985): “El objeto de la antropología de Marx es el proceso de humanización, la autotransformación de la naturaleza humana conjuntamente con la Naturaleza y la sociedad” (p. 20). Sin embargo, se debe aclarar que, para Marx, según el análisis de Pinilla (1985), la naturaleza humana no es algo alcanzado, sino que —por lo contrario— se encuentra en permanente construcción (p. 20). Por ello, en su producción intelectual se le concede mucha importancia a la acción, antes que a la abstracción (p. 16). En esa dirección se debe interpretar la célebre distinción instituida por Marx (1845) entre interpretar y transformar. A diferencia de los filósofos, que interpretan el mundo, Marx reclama la urgencia de su transformación.

A la luz de las relaciones económicas, que a juicio de Marx (2001b) son siempre injustas, el ser humano es calificado como ‘obrero’, cuya pobreza se agudiza en proporción inversa con la riqueza que produce. En ese proceso de cosificación y de enajenación, el trabajador termina transformándose a sí mismo en una mercancía (p. 35). En palabras de Marx (2001):

La enajenación del trabajador en su producto significa no solamente que su trabajo se convierte en un objeto, en una existencia exterior, sino que existe fuera de él, independiente, extraño, que se convierte en un poder independiente frente a él (p. 36).

De modo que, de acuerdo con Pinilla (1985): “Marx no nos habla ni de un individuo abstracto espontáneamente racional ni de un abstracto colectivo, o humanidad, predicado de un sujeto trascendente a la historia humana” (p. 16). Se trata del hombre concreto, determinado por sus propias condiciones históricas. Condiciones que, en algunos casos, como denuncia Marx, lo condenan a diversas formas de alienación.

Para completar esta breve exposición de la antropología de Marx (citado por Cerroni, 2004), se debe recordar la importancia que tiene la dimensión social para el hombre: “El hombre es, en el sentido más literal, un *zoon politikón*” (p. 66). De modo que, el perfeccionamiento de sus capacidades individuales, solo se pueden alcanzar plenamente en sociedad.

Para los fines del presente texto, conviene detenernos en el concepto de enajenación defendido por Marx (2001a):

La enajenación del trabajador en su objeto se expresa, según las leyes económicas, de la siguiente forma: cuanto más produce el trabajador, tanto menos ha de consumir; cuanto más valores crea, tanto más sin valor, tanto más indigno es él; cuanto más elaborado su producto, tanto más deforme el trabajador; cuanto más civilizado su objeto, tanto más bárbaro el trabajador; cuanto más rico espiritualmente se hace el trabajo, tanto más desespiritualizado y ligado a la naturaleza queda el trabajador (p. 36).

El análisis que se realiza a continuación no desea poner en entredicho las afirmaciones de Marx con respecto a la enajenación del trabajador en su objeto. Por lo contrario, se reconoce el carácter profético de su propuesta. Sin embargo, cuando se reflexiona acerca de la tendencia generalizada de las empresas por la búsqueda de la innovación, resulta lícito preguntarse si la situación del trabajador ha cambiado, o si se mantiene idéntica a la descrita por Marx.

Todo parece indicar que algunas orientaciones del neoliberalismo occidental contradicen, al menos en parte, la descripción marxista. Sobre todo, en lo que respecta a la referida tesis de Marx (2001b) que “cuanto más produce el trabajador, tanto menos ha de consumir” (p. 36), parece que las empresas han asumido la estrategia opuesta. Aquella consiste en procurar que todos los trabajadores y, en general, las personas que poseen recursos económicos, consuman más. El principio implícito que las inspira se puede formular en los siguientes términos: se debe procurar que todas las personas que dispongan ‘XX’ recursos económicos consuman el mayor número de bienes y/o servicios, en el menor tiempo posible.

A continuación, se puede añadir la siguiente pregunta: ¿cuántos productos innovadores se introducen en el mercado con la intención de satisfacer verdaderas necesidades humanas y cuántos se orientan a favorecer la ley del consumo? Mientras algunos defienden la neutralidad de la tecnología y la inocuidad de los procesos innovadores; otros se arriesgan a defender la tesis contraria. Según estos, no

existe la neutralidad de la tecnología; ni la ingenuidad de los procesos innovadores. Ambos parecen responder a una lógica que se encuentra más allá de la propia tecnología y de la búsqueda de la innovación.

De hecho, ninguno de los defensores de la autonomía y la inocencia de la tecnología y la innovación ha señalado cuál es el punto al que se dirigen. En otras palabras, ¿en qué momento se deben detener los procesos que buscan mejorar la tecnología e implementar la innovación? ¿O se trata de un proceso que debe continuar indefinidamente, de modo que, en el propio proceso la autocomprensión del ser humano continúe modificándose sin fin?

Parece que la sociedad actual se mueve en la dirección opuesta a la que buscaba Marx. Mientras su interés se centra en la recuperación de la emancipación del hombre, por medio de la superación de todas las alienaciones; nuestra sociedad subraya la importancia de la tecnología y la innovación, desconectadas del valor del hombre.

Cuando el ser humano resulta eclipsado por la tecnología y la innovación, se produce su enajenación. Se trata de una nueva forma de esclavitud que no deja espacio para la toma de conciencia de su propia situación. Según Marcuse (1970): “Los esclavos de la sociedad industrial desarrollada son esclavos sublimados, pero son esclavos” (p. 54).

En el fondo, una vez que se han superado algunas de las condiciones materiales denunciadas por Marx, la sociedad industrial, según Marcuse (1970), asume nuevas formas de dominación del hombre y la naturaleza: “La sociedad industrial que hace suya la tecnología y la ciencia se organiza para el cada vez más efectivo dominio del hombre y la naturaleza, para la cada vez más efectiva utilización de sus recursos” (p. 39).

Como resultado de este proceso el ser humano es reducido a cosa y la tecnología se vuelve autónoma y, en algunos casos, dependiente de intereses económicos. Por ello, no faltan voces como las de Martín del Campo (2011) que exigen mayor atención al sujeto, antes que a la tecnología.

Con relación a la reducción del ser humano a instrumento, Marcuse (1970) señala: “Esta es la forma más pura de servidumbre:

existir como instrumento, como cosa” (p. 54); y sobre la relación entre autonomía tecnológica e interés económico, Contreras (2009) afirma: “El problema no resuelto, radica en la autonomización del desarrollo tecnológico y su interconexión con los intereses económicos” (p. 58).

*Las antropologías freudianas.* Freud concibe al ser humano como una estructura psíquica dinámica en la que interactúan tres niveles distintos (consciente, preconscious e inconsciente) y jalónada por dos pulsiones fundamentales (de vida y de muerte). Adicionalmente, la vida social es posible debido a la articulación de los deseos del yo (consciente), de los impulsos del ello (inconsciente) y de las restricciones y censuras del super-yo. Se destacan sus trabajos sobre la interpretación de los sueños y los métodos terapéuticos para el tratamiento de la neurosis y otros trastornos de la personalidad.

Según Freud (2011), la “suposición fundamental del psicoanálisis” (p. 35) es la distinción entre consciente e inconsciente. Por lo que, para Freud (2007) aunque el “yo se nos presenta como algo independiente, unitario, bien demarcado frente a todo lo demás” (p. 9), “se continúa hacia dentro, sin límites precisos, con una entidad psíquica inconsciente que denominamos *ello* y a la cual viene a servir como de fachada” (p. 10). Es decir, se puede distinguir entre aquello que, momentáneamente, experimentamos como consciente, de aquello que, debido a la represión, es calificado como inconsciente; y aquello que se encuentra en estado latente, que Freud (2011) denomina preconscious (p. 37).

Por otra parte, aquello que Freud (2007) denomina super-yo es calificado como una instancia psíquica “destinada a vigilar los actos y las intenciones del yo, juzgándolos y ejerciendo una actividad censora” (p. 100).

Sobre las pulsiones que gobiernan el psiquismo, Freud (1992) afirma:

Nuestra concepción fue desde el comienzo *dualista*, y lo es de manera todavía más tajante hoy, cuando hemos dejado de llamar a los opuestos, pulsiones yoicas y pulsiones sexuales, para darles el nombre de pulsiones de vida y pulsiones de muerte (pp. 51-52).

Podría calificarse de arriesgado y hasta temerario si se sugieren relaciones directas entre la antropología freudiana y las fuentes inspiradoras de la innovación. Sin embargo, se debe preguntar si existe algún punto de contacto entre las pulsiones fundamentales de vida y muerte de Freud y los criterios de selección para la comercialización de los productos que provienen de la innovación. En otras palabras, ¿qué relación existe entre la evaluación de las demandas del mercado para la introducción de un producto innovador y el principio de placer freudiano? ¿Existe alguna relación entre los resultados del análisis de la demanda del mercado y la decisión final de introducir un nuevo producto? Antes que contestar estas preguntas, se debe recordar que no todos los resultados de procesos de investigación, desarrollo e innovación (I+D+i) se llevan al mercado, porque la decisión final está condicionada por consideraciones económicas. Por ello, a juicio de Arbonies (2010): “La decisión de si algo es innovador o no solo la puede resolver el comprador aceptando y pagando un precio por una propuesta de valor” (p. 45).

*Las antropologías positivistas: la etología.* De entre las numerosas antropologías científicas, para los fines de la presente investigación parece oportuno detenernos en la etología. Beorlegui (2004) resume el objeto de la etología en los siguientes términos: “El objeto de la etología se centra en investigar las raíces innatas del comportamiento” (p. 167) animal y humano. Sus defensores consideran que el estudio del comportamiento animal sirve para profundizar en el conocimiento del comportamiento humano. De modo implícito se afirma que el ser humano es un animal, que comparte ciertas características con otras especies del extenso reino animal. En palabras de Lorenz (2002):

La etología estudia tanto el comportamiento animal y humano como la función de un sistema que debe su existencia y su peculiar forma a una génesis histórica, la cual ha tenido lugar en la historia genealógica, en el desarrollo del individuo y —respecto a los seres humanos en la historia de la civilización (p. 5).

Por su propia definición, la etología estudia el comportamiento. Y este responde a condicionamientos biológicos, que la etología

desea descubrir. Además, cada especie animal sigue unos patrones de comportamiento, que siempre se repiten. Por ello, según Beorlegui (2004) los miembros de una misma especie tienden a comportarse de manera semejante a sus pares debido a pura determinación genética (p. 168). Sin embargo, aunque existe una base genética en el comportamiento animal, se requieren objetos que desencadenen los instintos y se repitan hasta que el comportamiento se grave de modo definitivo (pp. 168-169).

Por tanto, según la etología existe un sustrato hereditario del comportamiento animal. Sin embargo, para que el comportamiento se active se requiere de ciertos estímulos que liberen aquella base instintiva y una serie de repeticiones para que el comportamiento se fije.

Según los cultivadores de la etología, también la cultura se mueve por medio de leyes biológicas. Su finalidad se hace efectiva cuando colma vacíos procedentes de la biología. Cada uno de los individuos que forman parte de un grupo social y se caracterizan por una cultura se encuentra determinados por las mismas leyes de la selección natural. Beorlegui (2004) lo resume en los siguientes términos:

La cultura, que parece superar el reino de lo biológico, no escapa en realidad a sus leyes. Por un lado, la selección natural rige y determina la evolución de las culturas, al igual que la evolución de las especies. Pero, además, y esto es lo definitivamente importante, la cultura no tiene una racionalidad y unos objetivos al margen de lo biológico, sino que su objeto se centra en la suplencia de las deficiencias biológicas (p. 175).

Parece un poco arriesgado afirmarlo, pero se puede insinuar una sutil relación entre las conquistas teóricas de la etología, acerca del comportamiento humano, y la forma en que se ‘desencadenan’ los procesos de dependencia comercial. De modo que, la compra-venta de los productos del mercado se produce debido a la generación de necesidades no primarias. Por ello, se pregunta: ¿Cuál es la distancia que separa a los gestores de la innovación de los conocedores de las leyes del comportamiento humano (y del mercado)? ¿De qué modo se utilizan los fundamentos teóricos de las diversas

disciplinas (psicología, antropología cultural, antropología social, etología, etc.) que desarrollan las leyes del comportamiento humano para generar necesidades de nuevos productos?

*La antropología tecnológica.* Se puede afirmar que, en la actualidad, existe una nueva configuración del sentido del ser humano, condicionado por la relación del hombre con la tecnología. Se trata de lo que Colobrans *et al.* (2012) han llamado tecno-antropología. Se trata de una disciplina que surge de la relación entre los conocimientos antropológicos y los avances tecnológicos (p. 140). De ese modo, la antropología se procura un espacio en la sociedad actual, caracterizada por los avances tecnológicos.

Colobrans *et al.* (2012) subraya la relación de la Tecno-Antropología con lo que se podrían denominar ‘ciencias de lo artificial’:

La Tecno-Antropología se considera emparentada con la familia de las nuevas ciencias de lo artificial, o ciencias del diseño, y como tal, abre un campo de fusión y síntesis entre lo que son las necesidades de la vida y de la sociedad, las soluciones tecnológicas y el entendimiento humano (p. 143).

Actualmente, se puede constatar una especie de matrimonio entre el hombre y la tecnología. Como fruto de dicho connubio se descubre una inclinación pernicioso a favor de la tecnología. Se trata de una relación asimétrica que coloca en primer lugar a la tecnología antes que al hombre. Dicha relación ha modificado la imagen que el ser humano tiene de sí mismo. Actualmente, el hombre se reconoce ‘dependiente’ de las bondades de la tecnología. Se trata de una nueva forma de esclavitud o dependencia que obtiene el consentimiento de los esclavos.

Colobrans *et al.* (2012) los reafirman: “La continua interacción con la tecnología termina cambiando los hábitos de las personas y, en la medida en que los hábitos humanos cambian, las comunidades aprenden a interpretar sus nuevas experiencias con las nuevas tecnologías” (pp. 139-140). Se debe puntualizar que el cambio de hábitos que produce la tecnología es tan significativo que la relación entre los dos términos parece transformar al sujeto en objeto; de modo que, el ser humano parece reducido a objeto de la tecnología.

Un somero análisis de la Tecno-Antropología nos ubica en la encrucijada del problema ético. De dicho análisis emergen las preguntas: ¿es posible establecer algún nexo entre el ámbito tecnológico y los problemas éticos? ¿Es posible establecer alguna prioridad entre la tecnología y el ser humano? Lamentablemente, como señala el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (2012), algunos actores sociales y políticos no consideran sostenible aquella relación:

Desde el punto de vista de los decisores de nuestro tiempo, resulta superflua cualquier discusión sobre la relación entre la tecnología y la estructura moral de las sociedades contemporáneas, o sobre los riesgos, incertidumbres, subproductos y desenlaces imprevistos del cambio tecnológico (p. 21).

Si, como propone la Tecno-Antropología, es posible una relación armoniosa entre ser humano y tecnología, que conduzca al bienestar y perfeccionamiento del primero es algo que se debe probar. Por lo contrario, si la relación entre ellos es asimétrica y conduce a la pérdida del carácter subjetivo de parte del ser humano, se abren las puertas a la dictadura tecnocrática.

Probablemente, una de las fuentes de las que se nutre el deseo frenético por la innovación podría ser lo que el Papa Francisco (2015) ha llamado 'paradigma tecnocrático'. Dicho paradigma esconde un defecto de fondo, pues concede mayor importancia a la técnica que al hombre, de modo que, como afirma Florensa (2016), este termina sometido a la técnica (p. 207).

Se debe añadir que cuando la innovación es colocada sobre el horizonte de la 'razón instrumental', los esfuerzos humanos, como señala Contreras (2009) se detienen en los medios antes que en los fines. Diversos autores coinciden en la valoración del ser humano/ la persona humana como un fin. Desde ese punto de vista ningún medio, considerado aisladamente, ni la suma de todos ellos, puede superar el valor que se le puede asignar al ser humano. Por ello, se debe mirar con sospecha cualquier antropología que sugiere la superioridad de los medios.

Contreras (2009) sugiere que la instrumentalización de las ciencias operada por la técnica, conduce a una sociedad que “se resuelve entonces mediante soluciones técnicas” (p. 106). Cuando se avanza por esta vía, según él, se corre el riesgo de construir “una sociedad sin hombres” (p. 106). Aquello significa que la exacerbación del paradigma tecnocrático puede conducirnos a una sociedad en la que desaparecen los agentes y destinatarios de la innovación, esto es las personas.

En resumen, se han expuesto de forma crítica algunas concepciones antropológicas: el dualismo platónico, el hilemorfismo aristotélico, el hilemorfismo tomista, el dualismo cartesiano, la antropología marxista, la antropología freudiana, la antropología etológica y la antropología tecnológica. Todas ellas se han colocado bajo el prisma de la innovación, con la intención de profundizar su significado. En algunos casos, se han generado preguntas y posibles nexos entre los modelos antropológicos mencionados y las tendencias innovadoras. En otros, el modelo ha sido seleccionado con la intención de destacar las diferencias que lo separan de la innovación.

### **Componente antropológico y pedagógico de la innovación**

---

Uno de los principales desafíos que encuentra el filósofo actual es la elaboración de una equilibrada concepción antropológica. Una concepción que, sin desechar en bloque las producciones intelectuales del pasado, sea capaz de asumir aquellos nuevos elementos que conduzcan a la profundización del fenómeno humano. Pasado y presente articulados en la tarea de la redefinición del ser humano.

Esta tarea conduce a la búsqueda de lo que el Consejo Superior de Investigaciones (2012) denomina “una concepción del ser humano y de la sociedad muy diferente a la legada por la creencia en la tecnología y la economía de mercado como fines últimos de la vida humana” (p. 27). Inspirados en ella parece oportuno incluir algunas consideraciones antropológicas, expuestas por Higuera (2018).

## Consideraciones antropológicas de la innovación

---

El punto de partida para cualquier consideración antropológica consiste en la distinción entre ontológico y metafísico. Muchos filósofos han identificado los dos términos de modo que, para ellos ontología y metafísica resultan sinónimos y señalan un mismo ámbito. Por lo contrario, parece justo establecer una distinción según la cual la ontología se refiere al dominio del ser; mientras lo metafísico señala en el hombre la capacidad de indagar más allá de las cosas materiales, sin recurrir al ser. Se adopta, en este caso, una posición filosófica que Higuera (2016) ha denominado “paradigma metafísico no ontológico” (p. 132).

En este punto, la antropología procura partir de categorías metafísicas que no recurran al paradigma ontológico. Algunas de las categorías que sirven para describir al ser humano son: Otro, lenguaje y símbolo.

El Otro constituye el punto de partida para la construcción de una antropología equilibrada, porque, según Lévinas (2016) está “llamado a investir y a justificar mi libertad” (p. 262). Esto quiere decir que, para reflexionar sobre el fenómeno humano, el punto de partida no debe ponerse de forma aislada en ninguna de las antropologías expuestas: en la dualidad cuerpo y alma de Platón y Descartes; ni en la unidad hilemórfica cuerpo y alma de Aristóteles y Tomás; ni en el análisis marxista de la enajenación del hombre; ni en la distinción entre consciente, preconsciente e inconsciente de Freud; ni en el análisis del comportamiento animal y humano de Lorenz. Todas las reflexiones acerca de la innovación deben considerar como punto de partida la categoría metafísica ‘Otro’.

Sin embargo, si el punto de partida metafísico es la aceptación del Otro, como categoría metafísica; a continuación, se debe reconocer la importancia del lenguaje. El lenguaje representa el camino por el que se hace realidad la *humanitas* contenida, potencialmente, en el ser humano. Representa la condición de posibilidad de mi relación con el Otro. A través de él se materializa cuanto existe en la mente huma-

na. Por una parte, presupone la existencia del Otro; mientras que, por otra, me pone en contacto con él; me revela ante él y permite que trascienda. Gracias a él se verifica en mí la trascendencia metafísica.

Por ello, más allá del carácter instrumental del lenguaje y de extrapolaciones ontológicas que lo transforman en la casa del ser, el lenguaje debe valorarse como aquella condición que me permite salir del aislamiento del yo, para entrar en contacto con el Otro.

Según Cassirer (1968), el hombre se distingue del animal debido al desarrollo de un sistema simbólico, de modo que “ya no vive solamente en un puro universo físico sino en un *universo simbólico*. El lenguaje, el mito, el arte y la religión constituyen partes de este universo, forman los diversos hilos que tejen la red simbólica” (p. 26).

Cassirer (1968) toma distancia de la definición aristotélica de hombre, porque según él no expresa de forma apropiada la profundidad de la vida cultural humana:

La razón es un término verdaderamente inadecuado para abarcar las formas de la vida cultural humana en toda su riqueza y diversidad, pero todas estas formas son formas simbólicas. Por lo tanto, en lugar de definir al hombre como *animal racional* lo definiremos como *animal simbólico* (p. 27).

La redefinición del hombre como ‘animal simbólico’ devuelve profundidad metafísica a todas las expresiones del universo cultural. De ese modo, las acciones humanas recuperan aquella dimensión, que las sitúa más allá de la pura materialidad del acto concreto y les permite trascender hacia el ámbito de la significación. Todos los procesos innovadores deben ser colocados al interior de aquel universo simbólico, sostenido por Cassirer, antes que reducirse a simples procesos ‘técnicos’.

En resumen, la totalidad de los procesos innovadores deben enmarcarse en una concepción antropológica que le conceda centralidad a la persona humana, antes que a las cosas. Además, se debe reconocer la existencia de una dimensión metafísica en el hombre, que se expresa por medio de las categorías Otro, lenguaje y símbolo. Los filósofos deben asumir aquella tarea, como parte fundamental de su misión.

## Consideraciones pedagógicas de la innovación

---

Desde el punto de vista pedagógico, se pueden mencionar algunos principios que pueden ayudar al momento de innovar.

En primer lugar, los agentes y gestores de la innovación deben recordar que la persona humana se caracteriza por la plasticidad. Sin ella, no existiría aprendizaje. Según Dewey (1963), la plasticidad:

Es esencialmente la capacidad para aprender de la experiencia; el poder para retener de una experiencia algo que sea eficaz para afrontar las dificultades de una situación ulterior. Esto significa el poder para modificar las acciones sobre la base de los resultados de experiencias anteriores, o sea el poder desarrollar disposiciones. Sin él es imposible la adquisición de hábitos (p. 51).

Gracias a la plasticidad, la persona humana está (pre)dispuesta a nuevos aprendizajes. Ella se encuentra equipada para asumir nuevos aprendizajes por medio de la experiencia. Se puede afirmar que existe cierta relación entre la búsqueda de la innovación y la plasticidad humana que permite nuevos aprendizajes. Aquella se concentra en la búsqueda productos, mercados y procesos nuevos o mejorados; mientras esta permite asumirlos con cierta facilidad.

En segundo lugar, sobre el principio de la plasticidad humana, Dewey (1963) elabora su propuesta del aprendizaje como hábito. Una vez que la persona alcanza ciertos aprendizajes, el contexto le permite o le exige realizar las adaptaciones necesarias, de acuerdo con las circunstancias. De ese modo, continúa Dewey (1963) “el ser humano adquiere el hábito de aprender. Aprende a aprender” (p. 52).

En consonancia con lo que antecede, se podría afirmar que la finalidad de la educación no es la ‘enseñanza’, ni el ‘aprendizaje’ sino el aprender a aprender. Porque, como recalca Drucker (1992) la sociedad actual requiere que “todos sus miembros aprendan cómo aprender” (p. 338). Por eso, en el fondo, concluye Drucker (1992) la tarea de la educación se resume en preparar a los estudiantes a aprender.

Si se aplican los principios anteriores al ámbito de la innovación, se podría concluir que más importante que el aprendizaje de

contenidos es el de que el ser humano adquiera el hábito de innovar. Desde este punto de vista, si los estudiantes adquieren el hábito de innovar en el aula, su incorporación a la sociedad actual podría ser mucho más sencilla. Sin embargo, como se sugiere en las primeras páginas de este capítulo, nada garantiza que la innovación *per se* conlleve a la maduración de la autocomprensión humana.

En tercer lugar, los agentes de la innovación deben recordar que los destinatarios de la innovación son las personas. Y que ellas poseen características particulares condicionadas por su propio contexto. Por ello, como recuerda Dewey (1963), no se puede “ignorar la existencia de un ser vivo con funciones activas y específicas que se desarrollan en la dirección y combinación que tiene lugar cuando se hallan ocupadas con su ambiente” (p. 77).

En otras palabras, los procesos innovadores, y detrás de ellos los grandes capitales que –en algunos casos– producen la innovación, no pueden ignorar que, en última instancia, la innovación produce consecuencias sobre las personas. En el ámbito escolar, también se debe recordar este principio. Pues, no se puede olvidar que la innovación produce efectos reales sobre lo que Dewey (1963) ha llamado “ser vivo con funciones activas y específicas” (p. 77). Por ello, se debe poner mucho cuidado cuando la innovación se produce de manera acelerada, que no permita a las personas la adecuada asimilación de sus productos.

En cuarto lugar, la innovación en el aula debe realizarse con una planificación adecuada. El aprendizaje que se produce por medio de actividades seleccionadas con un propósito definido es más lento que aquel que se realiza por medio de la mera transmisión de contenidos elaborados; sin embargo, sus resultados pueden ser, verdaderamente, significativos. Por ello, Dewey (1963) propone la “reorganización de la educación de modo que el aprender tenga lugar en conexión con el desarrollo inteligente de actividades con propósito” (p. 141).

En quinto lugar, se destaca la importancia de la experiencia para el aprendizaje en general, y para la innovación en particular. Según Dewey (1963): “Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría” (p. 147). Aún ahora, en plena época de la inno-

vación, no se puede descartar el valor de la experiencia. Si los productos y/o servicios innovadores que se introducen en la escuela recurren a la experiencia de los educandos, en buena hora. Caso contrario, se debe revisar su pertinencia.

Uno de los riesgos de la innovación puede ser la incorporación de tecnología transmisiva en las aulas de clases, de modo que se mejoren los recursos estéticos de la presentación de la materia, con detrimento de los procesos experienciales.

Parafraseando a Dewey (1963), se afirma que la innovación educativa no debe anular el aprendizaje por la experiencia. La experiencia es el camino real que conduce al aprendizaje que perdura. Cuando el estudiante hace, experimenta, sufre, etc. se produce el verdadero “descubrimiento de la conexión de las cosas” (p. 143).

En sexto lugar, se puede establecer una analogía entre el hecho educativo, considerado como proceso de transformación continua (Dewey, 1963) y el espíritu que anima los procesos innovadores, caracterizados por el movimiento y la incertidumbre (Arboniés, 2010). La analogía parece válida, porque tanto la educación como la innovación se caracterizan por la movilidad y la transformación. En ellas se percibe el viejo principio heraclítico del cambio.

Según Drucker (1992; 1996), las características de la sociedad actual han cambiado. El conocimiento ha sustituido en importancia al capital, al trabajo y a la tierra. En ella, el conocimiento se ha convertido en el recurso más importante para la generación de la riqueza. Y, debido a su continua transformación y obsolescencia, los trabajadores deben asumir la exigencia del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por ello, la sociedad debe que prepararse para la evolución permanente.

El riesgo latente que existe cuando se sobrevalora la innovación es que sus beneficiarios no logren asimilar sus resultados, antes de que se produzca la sustitución de los productos. Peor aún, en algunos casos sobreviene un nuevo producto cuando todavía no se ha terminado de pagar el anterior, ni se han utilizado todas sus ‘aplicaciones’.

De modo que, la supuesta obsolescencia del conocimiento y de los equipos tecnológicos a veces esconde verdaderos dramas

humanos de personas que viven permanentemente endeudadas con la intención de adquirir la tecnología de punta.

En esos casos, la incorporación de productos innovadores puede provocar angustia y desesperación en los destinatarios, cuando los ingresos no permiten su adquisición. Se trata de un caso emblemático de nuestras sociedades occidentales porque muchas personas no logran subirse al tren de la última tecnología y la innovación y experimentan diversos niveles frustración y angustia.

En séptimo lugar, se debe recordar que, casi siempre, como afirma Arboniés (2010), la innovación se produce en condiciones en las que prevalece la incertidumbre. Por ello, “no es posible jugar a tener capacidad predictiva y certeza con la innovación porque entonces estaremos matando su esencia” (p. 46). Sin embargo, se debe aclarar que ‘incertidumbre’ no es sinónimo de caos o anarquía.

En sentido positivo, se puede traducir como un escenario en el que, no obstante las previsiones de las partes involucradas, resulta imprevisible que se obtengan los resultados esperados y en el modo esperado. Suele suceder que, por el amplio margen de incertidumbre que conllevan los procesos innovadores, los resultados que se obtienen sobrepasen las proyecciones iniciales; más aún, representen el inicio de una cadena de innovaciones de efectos impredecibles.

Un ejemplo de lo que antecede puede ser la invención de internet. Inicialmente, habría sido concebida como una herramienta con finalidades estratégicas, por parte de la Agencia de Proyectos de Investigación Avanzada de Defensa (Defense Advanced Research Projects Agency); pero, una vez que su uso se ha extendido a todos los habitantes del globo, sus aplicaciones resultan innumerables. Comienzan en el campo de la comunicación digital y se extienden hasta el límite de la ficción.

En resumen, se puede señalar que la innovación comprende una buena dosis de incertidumbre; mientras que, como subraya Arboniés (2010) “la obstinación por la certeza y la alta probabilidad solo lleva a matar la innovación” (p. 48).

En octavo lugar, la aplicación de la innovación en educación se debe realizar en sintonía con los principios de la escuela activa.

Porque, como señala Drucker (1992), en el futuro el rol del docente cambiará. Su trabajo se reducirá a “ayudar, dirigir, poner ejemplos, animar” (p. 360).

Mientras la escuela tradicional se caracteriza por la centralidad del maestro y por las clases ‘magistrales’; la escuela nueva concede mayor importancia al niño. De ese modo, el rol del maestro se transforma. Su figura cede espacio al educando. Por ello, se transforma en acompañante, guía y animador del proceso de aprendizaje.

Finalmente, como recuerda Drucker (1992) la innovación en educación debe encontrar el punto de equilibrio entre una formación socrática, que enseñe al educando a gobernar su propia vida; y, una formación pragmática que le enseñe a ganarse la vida. Reconoce la importancia de ambas fuentes. De hecho, se lamenta por la formación superficial de las nuevas generaciones, en el ámbito humanístico. Sin embargo, Drucker (1992) sabe que vivimos en la sociedad del conocimiento y que la escuela debe preparar a los estudiantes para responder a ella:

Casi nada en nuestros sistemas educativos les prepara para la realidad en que vivirán, trabajarán y llegarán a ser eficaces. Nuestras escuelas no han aceptado todavía el hecho de que, en la sociedad de ‘conocimiento’, la mayoría de la gente se gana la vida como empleados. Trabajan en una organización. Deben ser eficaces en ella (pp. 355-356).

Probablemente, se trata de uno de los desafíos más demandantes para los agentes de la innovación educativa. Pues, se trata de articular la enseñanza socrática, que enseña a gobernar la propia vida, según criterios éticos; y la conquista de aquella dimensión pragmática, que conduce a la eficacia en la vida laboral.

En el fondo, como afirma el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (2011) la eficacia que reclama la sociedad del conocimiento implica la existencia de ‘personas emprendedoras’. Sin embargo, si una persona es emprendedora y eficaz, pero carece de aquella formación humanística que favorece la formación de cuali-

dades éticas que le permitan el gobierno de la propia vida, resulta vacía. Por ello, se debe trabajar en ambos frentes.

En resumen: la reflexión sobre el componente antropológico de la innovación exige que se ponga más atención en el sujeto que innova y en el beneficiario de la innovación, antes que en los objetos (innovadores). Pues, existe una diferencia radical entre persona y cosa.

## Conclusión

---

Al inicio de este capítulo se pregunta por la concepción antropológica que subyace a los diferentes procesos innovadores. Para responder a dicho interrogante pregunta se ha expuesto, brevemente, la antropología de algunos autores destacados, con la conciencia de que pueden existir otras tantas antropologías que no han sido consideradas.

Luego de aquel análisis preliminar se concluye que la innovación demuestra elementos de afinidad con las antropologías que han surgido después del Racionalismo y como reacción a él. En general, las diversas antropologías posteriores de corte empirista, materialista, evolucionista y científicista tienen en común la valoración del ser humano como una realidad material, desprovista de una dimensión metafísica que supere las condiciones físicas. De modo que, si el ser humano es exclusivamente natural, no se deben buscar criterios metafísicos más allá de los límites materiales.

Sin embargo, la formulación antropológica que mejor se ajusta a las tendencias innovadoras es la tecno-antropología. Aunque presupone aquellas expresiones antropológicas anteriores, sobre todo la consideración del ser humano como fenómeno exclusivamente natural, se distingue de ellas por el énfasis en la dimensión tecnológica. Según ella, la vida del hombre parece volverse más humana en tanto en cuanto se encuentre asociada a la tecnología. Tan engañosa y seductora es su propuesta que, en el fondo, descarta la pregunta por lo que, en términos clásicos, se puede llamar la 'esencia' del hombre.

Muchas de las antropologías existentes (y no solo las mencionadas) sufren el defecto de fondo de considerar al ser humano a la

luz de una sola de sus dimensiones o componentes. Aquello puede verse, por ejemplo, en el marxismo, que concibe al ser humano a la luz de las relaciones económicas (trabajo, propiedad privada, alienaciones, etc.); en el psicoanálisis freudiano, que se concentra en el psiquismo humano (niveles de conciencia, principios de placer y agresividad, traumas, sueños, etc.); en la etiología, que se esfuerza por señalar las relaciones entre el ser humano y las numerosas especies animales, etc. De ese modo se descuida la consideración del todo y de las partes, como sugiere Morin (2012). La correcta construcción de una antropología debe esforzarse por la adecuada articulación de los diferentes ‘componentes’ que reflejan la realidad humana. En la dirección antes mencionada se deben considerar las reflexiones del fenómeno humano a la luz de la otredad, del lenguaje y de la dimensión simbólica.

Por otra parte, la exposición de algunos principios pedagógicos revela que no existe contradicción entre educación e innovación, siempre y cuando se recuerde la importancia del sujeto de la innovación. Por ello, se debe recordar que la innovación debe ponerse al servicio del ser humano y no al contrario.

En resumen, se recuerda que las diferentes formas de innovación existentes (tecnológicas, sociológicas, económicas, etc.) deben tomar como punto de partida la valoración antropológica, antes de iniciar los procesos innovadores. Caso contrario, las acosará el fantasma de la cosificación del hombre. Este riesgo se encuentra siempre latente en la actualidad, pues se termina priorizando a los productos de la innovación, antes que a sus beneficiarios.

## Bibliografía

---

- Arboniés, Á. (2010). *La disciplina de la innovación: rutinas creativas*. Buenos Aires: Díaz de Santos.
- Aristóteles (1978). *Acerca del alma* (5ª. reimpresión). Recuperado de: <https://bit.ly/2YdQKdA> [19-07-2018].
- Beorlegui, C. (2004). *Antropología filosófica. Nosotros: urdimbre solidaria y responsable* (2ª. ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

- Beuchot, M. (1993). Cuerpo y alma en el hilemorfismo de Santo Tomás. *Revista española de filosofía medieval*, 0, 39-46.
- Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica* (5ª. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cebrián, M. (Coord.). (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: NARCEA.
- Cerroni, U. (2004). *Introducción al pensamiento político* (27ª. ed.). México: Siglo XXI.
- Chesbrough, H. Vanhaverbeke, W., & West, J. (2006). *Open Innovation. Researching a New Paradigm*. Oxford: Oxford University Press.
- Colobrans, J. Serra, A. Faura, R. Bezos, C., & Martin, I. (2012). La tecnología. *Revista de Antropología experimental*, 12, 137-146.
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas (2011). *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187 (3 extraordinario) "Aprendizaje, innovación y competitividad".
- \_\_\_\_\_ (2012). *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188(753) "Sociología de la innovación".
- Contreras, F. (2009). *Re(d)unidos: Cultura, innovación y comunicación*. Barcelona: Anthropos.
- Descartes (1977). *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*. Madrid: Alfaguara.
- Dewey, J. (1963). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Drucker, P. (1992). *Las nuevas realidades. En el estado y la política... en la economía y los negocios... en la sociedad y en la imagen del mundo* (4a. ed.). Buenos Aires: Sudamericana.
- \_\_\_\_\_ (1996). *Drucker. Su visión sobre: la administración, la organización basada en la información, la economía, la sociedad*. Bogotá: Norma.
- Florensa Giménez, A. (2016). Paradigma tecnocrático. La raíz antropológica de la crisis ecológica: el hombre y la tecnociencia. *Revista de Fomento Social*, 71, 203-209.
- Freud, S. (1992). *Obras completas. Volumen 18. Más allá del principio de placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras* (4ª. Reimpresión). Buenos Aires: Amarrortu.
- \_\_\_\_\_ (2007). *El malestar en la cultura*. Barcelona: Folio.
- \_\_\_\_\_ (2011). *El yo y el ello: manuscritos inéditos y versión publicada*. Buenos Aires: Mármol-Izquierdo.
- Higuera, E. (2016). El lenguaje educativo en una metafísica no ontológica. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 20, 119-136.

- \_\_\_\_\_ (2018). La declinación ontológica de la antropología de la educación. En Higuera, E. Palacios, M. y Erazo, M. (Ed.). *Pensar, vivir y hacer la educación: visiones compartidas* (pp. 103-122). Quito: PUCE.
- Lévinas, E. (2006). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Lorenz, K. (2002). *Los ocho pecados mortales de la humanidad civilizada*. Recuperado de <https://bit.ly/2SvzQG8>
- Marcuse, H. (1970). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada* (6ª. ed.). México: Joaquín Mortiz.
- Martín del Campo, H. (2011). Hablar de tecnología significa hablar del sujeto. *Sophia: colección de filosofía de la educación*, 11, 11-30.
- Marx, K. (2001a). *Tesis sobre Feuerbach*. En Marx, C. y Engels, F. *Obras escogidas. Tomo I* (pp. 2-3). Recuperado de: <https://bit.ly/361jqfn>
- \_\_\_\_\_ (2001b). *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*. Recuperado de: <https://bit.ly/2aqXBuQ>
- Morin, E. (2012). En busca de caminos para esperar. *Sophia: colección de filosofía de la educación*, 12, 221-234.
- OECD/Eurostat (2007). *Oslo Manual: Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación* (3ª edición). Madrid: Tragsa. <https://doi.org/10.1787/9789264065659-es>
- Papa Francisco (2015). *Carta Encíclica 'Laudato Si'. Sobre el cuidado de la casa común*. El Vaticano: Tipografía Vaticana.
- Platón (1988). *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro*. Madrid: Gredos.
- Real Academia Española (2017). Complejo. En *Diccionario de la Lengua Española* (23ª. ed.). Recuperado de <https://bit.ly/3cyQsWH>
- \_\_\_\_\_ (2017). Innovación. En *Diccionario de la Lengua Española* (23ª. ed.). Recuperado de: <https://bit.ly/2gYpTya>
- Saavedra, A. (2006). El cuarto hombre. *Sophia: colección de filosofía de la educación*, 2, 133-163.
- Santo Tomás de Aquino (2011). *Quaestio disputata de spiritualibus creaturis*. Recuperado de <https://bit.ly/2ZhgG9T> [20-07-2018].
- World Economic Forum (2018). Recuperado de: <https://bit.ly/2pmj7Y1>



# EL DECRECIMIENTO Y LA PROPUESTA DE LAUDATO SI COMO ALTERNATIVA PARA LA INNOVACIÓN

.....

JOSÉ ALCIDES BALDEÓN ROSERO

Instituto Hijas de San José e Instituto María Auxiliadora, Zaragoza-España  
Miembro del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE)  
baldeonro31@yahoo.es  
<http://orcid.org/0000-0003-1282-9644>

JESSICA LOURDES VILLAMAR MUÑOZ

Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, Quito-Ecuador  
Miembro del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE)  
jvillamar@ups.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0003-2326-0051>

“A través de la historia, se ha puesto el acento sobre la  
pobreza... es hora de empezar a ponerlo sobre la opulencia...  
La mejor forma de conseguir un mundo mejor es acabar con el  
crecimiento sin límites de occidente” (Surroca).

## Introducción

---

El presente apartado sistematiza y profundiza el tema del decrecimiento como estrategia y alternativa innovadora para el consumo. El capítulo está estructurado en tres apartados en los que se identifica y conceptualiza el decrecimiento como tal, seguidamente

el decrecimiento en relación con el Sumak Kawsay y por último se delinearán directrices del decrecimiento como alternativa al desarrollo económico actual.

En esa propuesta se realiza una revisión crítica y reflexiva de la literatura relacionada al consumo que es una actividad y es una necesidad vital en la cotidianidad, ya que mediante él se accede a bienes y servicios que son importantes para vivir, sin embargo, en la actual sociedad dicho consumo se ha absolutizado y se ha constituido en un elemento determinante de la sociedad. De allí su relación con la innovación debido a que es necesario innovar, cambiar dicha situación, debido a que el ser humano no puede seguir consumiendo de forma irresponsable e inconsciente, hay que impulsar la conciencia de que los recursos naturales son limitados y se debe renovar e innovar la manera de como el ser humano se relaciona con la naturaleza y dar una nueva dirección a la manera de consumir.

El decrecimiento es reconocido como una que es una corriente de pensamiento político, económico y social que propone la disminución regular controlada de la producción económica, cuyo propósito es instituir nuevas relaciones de equilibrio entre el ser humano y la naturaleza, así como entre los mismos seres humanos. Desde esta perspectiva la apuesta por el decrecimiento debe ser la postura para la salida de la sociedad de consumo (Latouche, 2011).

Sin lugar a duda, esta corriente de pensamiento (o planteamiento económico), debe considerarse como una propuesta de interés en la actualidad debido a la dimensión y compromiso social que plantea. Se podría señalar que detrás de todo este proyecto, hay una profunda inspiración cristiana, basta con revisar algunos documentos del Magisterio de la Iglesia,<sup>1</sup> en todos ellos, subyace el principio

---

1 Las Encíclicas Sociales: Desde León XIII con *Rerum novarum* (sobre las cosas nuevas) sobre la cuestión social en 1891, a ella se siguen refiriendo los pontífices, Pío XI en *Quadragesimo anno* (a cuarenta años) sobre las cuestiones laborales en 1931, Juan XXIII en *Mater et Magistra* (Madre y Maestra) sobre los campesinos en 1961, después *Pacem in terris* (Paz en la Tierra) en 1963, Pablo VI sobre *Populorum Progressio* (el progreso de los pueblos) en 1967 y Ochenta Aniversario sobre los nuevos problemas socia-

fundamental de defensa de los derechos de los pobres, de los oprimidos y plantea otro modelo de vida cuyo eje central es compromiso, acorde a los principios que propone el Evangelio. Con estos antecedentes se realiza una breve presentación o resumen del fenómeno del decrecimiento y cómo este puede aportar a la innovación.

## ¿Qué es el decrecimiento?

---

El decrecimiento, es identificado como una corriente económica, política, social y ecológica que propone un cambio radical al modelo de desarrollo actual, cuyo fundamento es el crecimiento económico ilimitado. El decrecimiento promueve y propone la idea de vivir mejor con menos consumo, es decir concienciar y reflexionar sobre el consumo excesivo e irresponsable que hace el ser humano de los recursos materiales y energéticos (Ecologistas en Acción, 2013).

Desde esta perspectiva el decrecimiento promueve una propuesta de vida que lleva a revisar y a instaurar nuevas prácticas en la cotidianidad de la vida, desechando el consumismo e implementando una relación sensible con la madre naturaleza, además de concienciar sobre los aspectos y elementos desfavorables para la sostenibilidad de la vida.<sup>2</sup> El decrecimiento fomenta el cuidado a las personas, apostar por los servicios públicos y sociales relacionados a los

---

les en 1971. *Laborem Exercens* en 1981, Juan Pablo II, el ‘Trabajo Humano’, ‘Solicitud de la cosa social’, *Sollicitud rei socialis* con temas sociológicos y metodológicos de la situación de la humanidad en 1988, *Centesimus annus* (Centésimo año) cosas nuevas de hoy en 1991, cuestiones agrícolas, *Veritatis splendor* en 1993, esplendor de la verdad y *Evangelium Vitae* de 1995, sobre la vida humana, evangelio de vida sobre el valor de la vida, la Encíclica social *Caritas in veritate* de Benedicto XVI y la última encíclica, de carácter social, *Laudato Sí*. En América Latina: Medellín, Puebla, Santo Domingo, Aparecida. Es importante también mencionar el enorme aporte de la Teología de la Liberación en este aspecto.

2 Recomendando ver el documental “Home”, así tendremos una idea clara y distinta de cómo ha evolucionado (sobre todo en los últimos 50 años) los ritmos de producción y de explotación natural. <https://bit.ly/194Wry1>

Derechos Humanos, la economía social y solidaria. Esta propuesta guarda estrecha relación con la innovación debido a que promueve y potencia nuevas maneras de entablar relaciones de armonía y de reciprocidad con la tierra y lo que ella contiene, promueve nuevas prácticas, nuevas maneras de realizar procesos, nuevas maneras de ser, de proceder; nuevas maneras de relacionarse con la Pachamama y con todos aquellos recursos personales y comunitarios.<sup>3</sup>

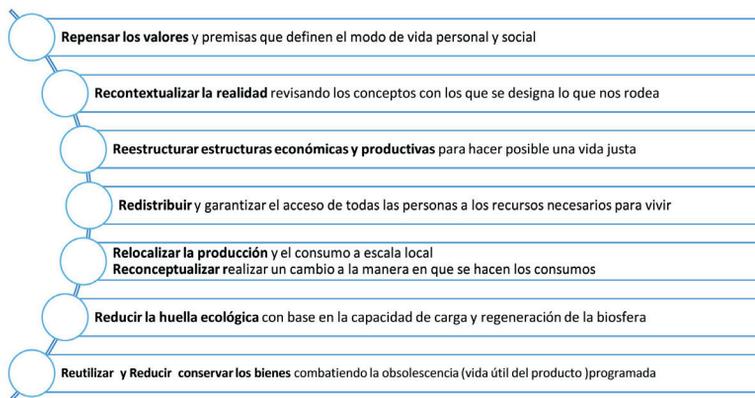
El decrecimiento es comprendido como aquellas actividades que favorecen la sostenibilidad y el mantenimiento de la vida, apuesta por reconocer las diversas dimensiones del tiempo en el que se contempla el tiempo en el ciclo de la vida (tiempo de los cuerpos), tiempo de la naturaleza, tiempo de trabajo, tiempo de la vida social y tiempo en la ciudad, el mismo que establece una correlación con el planteamiento en relación con el tiempo que presenta el libro del Eclesiastés 3, 1-8 (Ecologistas en Acción, 2013).

Si se establece una comparación sobre la concepción del tiempo entre los habitantes del norte, cuya filosofía de vida se sustenta en: 'time is money' y los habitantes del sur (África, Sudamérica) la diferencia es notable, en el sur, generalmente se dedica bastante tiempo a las relaciones sociales (visitas a familiares o amigos, deporte, entretenimiento comunitario en general) desde esta perspectiva, a continuación, se recogen nueve principios fundamentales del decrecimiento.

---

3 Recomiendo ver o leer el discurso del expresidente de Uruguay Pepe Mujica en la Conferencia de Naciones Unidas Para el Desarrollo Sustentable. Cumbre de Río +20. Del 20 de junio de 2012. <https://bit.ly/2YsfjZB>

## Principios del decrecimiento



Elaboración: José Baldeón y Jessica Villamar con base en Economía solidaria, 2013.

Desde estos principios y propuestas de vida, se puede establecer una relación entre la teoría del decrecimiento y el Sumak-kawsay y hasta se puede afirmar que el decrecimiento es una de las líneas de acción social que se implementa dentro de la cosmovisión indígena y campesina de los pueblos rurales de los andes ecuatorianos.

A modo fin de establecer dicha relación, a continuación, se plantean diez principios que son considerados como ejes principales del Buen Vivir (en el fondo subyace el modelo propuesto por el decrecimiento, que, salvando las diferencias culturales, algunos puntos pueden ser aplicados en las sociedades occidentales).

### El decrecimiento como un modelo alternativo al desarrollo económico actual

A lo largo del desarrollo de este tema se ha presentado el decrecimiento como un modelo alternativo al desarrollo económico actual, no es un retorno al pasado (de las cavernas), se trata de una propuesta

que nace, fruto de la concientización de un nutrido grupo de investigadores que tiene un compromiso real con el futuro del planeta.

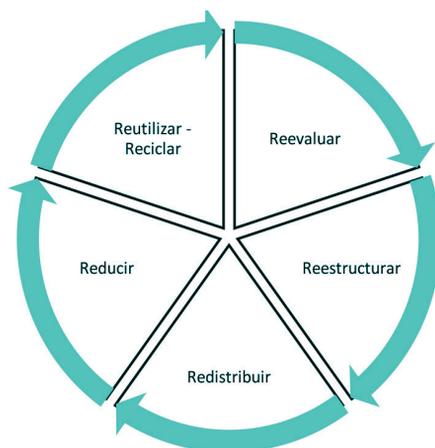
Latouche (2011), plasma que los seguidores de las distintas corrientes se reunieron en París el año 2002, alcanzando el encuentro de 700 personas; desde dicho encuentro, la corriente del decrecimiento toma impulso y se genera gran difusión de esta alternativa; de igual manera el segundo congreso se realizó en Lyon; a partir de ello surgen partidarios de la réplica al crecimiento, generando grupos y asociaciones a favor del decrecimiento económico sostenible. Así en Francia e Italia hay experiencias que proponen publicaciones (libros y revistas “La décroissance”; “La decrescita”) que promueven y suscitan la propuesta de una economía que considere el cuidado del mundo, de la ecología y la vida de los seres que habitan la tierra. A nivel mundial han surgido grupos, asociaciones y organizaciones que se mantienen unidos y fortalecen sus vínculos e iniciativas por redes. Así, en Francia, el economista Serge Latouche es considerado como el idealista, referente y partidario del decrecimiento; sus publicaciones, parlamentos, diálogos y conferencias proponen la necesidad de rediseñar concepto de fortuna, patrimonio o riqueza para concebirla como satisfacción moral, intelectual, aprecio de la belleza natural del orbe y utilización creativa del ocio (Latouche, 2011).

El decrecimiento es una propuesta que se centraliza pen el impulso del programa de las cinco “R”: reevaluar (reconsiderar los valores); reestructurar (ajustar la fabricación y producción a los valores); redistribuir (dosificación de los recursos); reducir (disminuir la huella de la contaminación) y reutilizar, reciclar (cuya intención es salvaguardar el capital natural, los recursos naturales y detener el cambio climático) (Latouche, 2011)

La palabra decrecimiento no implica una visión negativa: si decrece la mortalidad o el analfabetismo, se contribuye a la construcción de una sociedad más justa. Los partidarios del decrecimiento no formulan un régimen incuestionable o cerrado. El decrecimiento es una propuesta abierta para todas las personas que se comprometen con una lógica contraria al consumo y el crecimiento desmedido a costa del sufrimiento de la naturaleza. En la actual sociedad hace falta

ensayar, debatir y participar en aspectos que guardan relación con las asombrosas palabras de León Tolstoi (1865) citado por Araujo (2018):

Para vivir honradamente es necesario romper, confundirse, luchar, equivocarse, comenzar y abandonar y comenzar de nuevo y de nuevo abandonar, luchar eternamente y sufrir privaciones. La tranquilidad es una baja moral (p. 76).



Elaboración: José Baldeón y Jessica Villamar con base en Latouche, 2011

El decrecimiento promueve un cambio (innovación) de patrones de vida tanto de las personas como de los países que han llegado a la desmesura del consumo. La propuesta reiterada del decrecimiento es que se consuma menos energía y menos productos, pero se vivirá mucho mejor (Latouche, 2011). Frente a este criterio Surroca (2009) plantea la siguiente reflexión: ¿Para qué se desea tanta producción, trabajo, capital, si después no se dispone de tiempo para vivir?<sup>4</sup> La

4 Es la pregunta que hace Latouche. Propone un cambio en el modelo de vida, me atrevería a decir que la propuesta del autor es medir la calidad de vida no por la cantidad de ingresos que tiene una familia, sino por la cantidad de tiempo que dedicas hacer lo que te gusta, sobre todo las relaciones interpersonales. En el fondo recoge el modelo de vida que promueve la cosmovisión indígena propuesta en el Buen Vivir.

riqueza verdadera de la que dispone el ser humano es disfrutar de una vida plena; desde este planteamiento existen datos que revelan que muchas personas en el mundo han optado y empezado a dar cambios significativos; se conoce que en Norteamérica y Australia, en los últimos cinco años, han optado por ganar menos, de manera voluntaria, a cambio de disponer de más tiempo. Mucha gente empieza a practicar el “menos, para vivir mejor”.

La propuesta de vivir con más mesura precisa de aprendizajes; se necesita ejercitarse en la voluntad y el compromiso con prácticas que puedan ir fortaleciéndose en los hábitos diarios, ya que los cambios bruscos no suelen consolidarse. Un radicalismo excesivo en factores relativos a ecología traslada a puritanismos o severidades que algunas personas practican como si se tratara de una nueva religión. Se puede llegar a un fanatismo parecido a cualquier fundamentalismo y ningún fanático llega de golpe a posiciones de este tipo. Es suficiente caminar en la buena dirección, conquistando pequeños logros sin sacrificios, al contrario, con la satisfacción de observar que la sencillez voluntaria permite mejorar la vida. Para salvar el planeta no se precisa practicar una austeridad extrema y vivir con mala conciencia continuamente; basta con un poco de sentido común como lo expresó Epicuro: “También la frugalidad tiene su medida, el que no la tiene en cuenta sufre poco más o menos lo mismo que el que desborda todos los límites por su inmoderación”. También es muy conocida una de las frases escritas en los muros del templo de Delos: “De nada en demasía”.

Hay iniciativas que demuestran que en el mundo existen muchas que apuestan por recuperar los sistemas de vida tradicionales que se constituyen en políticas de estado (en Ecuador y en Bolivia principalmente). Una de las apuestas fuertes del decrecimiento es volver a recuperar hábitos relacionados a la alimentación sana y saludable a base de consumir productos locales, eso tiene un enorme beneficio que favorece las relaciones humanas, evita el despilfarro de combustibles, de transporte, de redes, de carreteras sobrecargadas de camiones y es garantía de productos más sanos, saludables y frescos. Además, la concentración de la producción agrícola repercute

negativamente, y de manera catastrófica, en la biodiversidad, según la FAO, se estima que el 75% de la diversidad genética de los cultivos se han perdido durante el siglo XX; quedan sólo aquellas variedades que se facilitan a la subsistencia y gestación artificial para poder soportar distribuciones a larga distancia, pero no necesariamente son de mejor calidad (ONU, 2016).

En definitiva, la propuesta que el decrecimiento plantea es que si se quiere mejorar como humanidad lo que hace falta es vivir mejor antes que tener más. Hay una corriente de pensamiento que considera que el verdadero desarrollo humano está en el aumento de su capacidad de libertad para decidir sobre la vida, en la medida que cada persona es capaz de desenvolverse sin limitaciones, es decir, el grado de soberanía personal. Cuanta más capacidad tenga cada sujeto para realizarse, para dirigir su vida libremente hacia las metas que más le convencen, de más calidad de vida gozará y con más razón podrá decir que disfruta del bienestar o de este buen vivir deseado.

## **Decrecimiento y su relación con el Sumak-Kawsay**

---

Como se manifestó anteriormente, la teoría del decrecimiento y el Buen Vivir, tienen una estrecha relación; las dos corrientes plantean una cosmovisión filosófica de la vida, sustentada en una serie de principios que determinan el ser y el actuar de las personas dentro de la comunidad. Son dos corrientes que buscan el servicio de la vida en plenitud (esto es desarrollar la reciprocidad, fraternidad o sintonía con todos los seres de la creación). La cosmovisión andina plasmada en el Sumak Kawsay, plantea un decálogo de principios que están encaminados al desarrollo de un sistema de vida armónico y fraterno entre los seres humanos y el resto de seres de la creación, cuya finalidad es salvar el planeta, la humanidad y la vida.

Desde este horizonte, a continuación, se plasman lo que Baldeón (2015), citando la propuesta de las 10 prescripciones para proteger/salvaguardar el planeta, la humanidad y la vida expresados por Evo Morales VII foro Indígena de la ONU:

## 10 prescripciones para proteger/salvaguardar el planeta, la humanidad y la vida

1. Combatir el modelo capitalista: que promueve el consumo excesivo y genera una profunda herida en el corazón de la Pacha-mama debido a que agrede todo aquello que encuentra a su paso; no considera la sacralidad de las entidades(naturaleza); promueve la ambición y la competencia desleal entre las personas, aventajando a los que más tienen. Todo se convierte en mercancía; todo se vende y se compra.
2. Cesar o desistir a todo tipo de guerra o conflicto: La guerra destruye la vida y conduce al sufrimiento a quienes pelean y los que se quedan sin alimento para familias, de igual manera genera el sufrimiento de la tierra, la atmósfera y la biodiversidad. Se debe generar la conciencia de que los conflictos son creados por las grandes multinacionales y potencias económicas cuya finalidad es la venta de armas. La guerra ataca a los principios de la dignidad humana; es inmoral ya que el dinero empleado en la fabricación de armas podría ser invertido en campañas a favor de la vida.
3. Eliminar las dominaciones, manipulaciones en el mundo: En el sistema capitalismo instauro el imperialismo, la dominación, el sometimiento, el control y subordinación del otro; es una forma de vida de este modelo de 'desarrollo' basado en la competencia y no en la complementariedad. Concibe un mundo dividido y fragmentado; un mundo de prosperidad y progreso, y un mundo de atraso, descuido y subdesarrollo.
4. Respetar el agua, la tierra, el aire como derechos fundamentales de los seres vivos. Concienciar que sin agua, tierra, aire, la vida se extingue no hay vida. En la actualidad el agua y la tierra sufren el penetrante golpe de la contaminación, debido al uso indiscriminado e irresponsable de fitosanitarios. La contaminación medioambiental es actualmente atentado más grave a la vida de todo el planeta.

5. Energías respetuosas con la naturaleza: Los combustibles fósiles son las principales fuentes de contaminación; se debe apostar por el desarrollo de energías alternativas.
6. Respeto y defensa de la Pacha-Mama: La tierra debe ser amada, respetada y considerada como fuente de vida y de la realización humana; ella es el centro del mundo y de la vida. La Tierra, es la vida misma. Sin embargo, en la actualidad está enferma, lo que le imposibilita seguir siendo generadora de vida; un sinnúmero de especies animales se encuentra en peligro de extinción, así como la vida del mismo ser humano amenazada por la aparición de enfermedades fulminantes. El desafío actual es combatir la contaminación gestionando de manera responsable y armónica todos los recursos que ella cobija y provee.
7. Servicios básicos como derechos humanos fundamentales: La educación, salud, agua, comunicación, transporte y acceso a la información son considerados un derecho humano, ya que son servicios fundamentales para la vida en sociedad; éstos servicios deben constituirse y fortalecerse como servicio público universal y de calidad para todos<sup>5</sup>; debido a que se identifican con derechos humanos fundamentales, no pueden convertirse en negocio privado.

---

5. Es recomendable una lectura sosegada del Capítulo X de la obra del autor-Ted Trainer (2017). El autor hace un análisis riguroso y profundo de la problemática social, económica, política, ecológica del panorama actual.

8. Consumo responsable: es necesaria la concientización sobre el uso de los recursos que se consumen; se debe consumir lo necesario; así como dar prioridad a lo que se produce localmente. El hambre en el mundo es una terrible y dolorosa realidad. Se debe acabar con el consumismo, el derroche y el lujo<sup>6</sup>.
9. Respeto a la pluralidad de las culturas y economías: actualmente se pretende uniformizar cuyo objetivo es crear patrones de consumo en masa (el mundo de la moda es el caso paradigmático). Para el Norte hay un sólo modelo de desarrollo, el suyo. De allí que los modelos únicos a nivel económico, están escoltados de procesos de aculturación generalizados para imponer una sola cultura, una sola moda, una sola forma de pensar y ver las cosas: la del capitalismo. La globalización capitalista pasa así a destruir la riqueza de la vida, su diversidad<sup>7</sup>.
10. Apostar a la edificación de un mundo justo, diverso, inclusivo, equilibrado y armónico: Construir un prototipo de sociedad que establezca lazos afectivos, de diálogo, consensos, de respeto a todos los elementos que forman parte de la vida.

Elaboración: José Baldeón y Jessica Villamar con base en Morales, 2008

6. Es la idea que combate con entusiasmo Ted Trainer en el capítulo X, se fabrica, se construye, no para los pobres sino para quienes pueden pagar. Quienes pueden pagar, son aquellos que tienen una buena capacidad de poder adquisitivo, la inmensa mayoría viven en los países desarrollados, quienes a base de sacrificar su tiempo en el trabajo ganan un dinero que luego emplean en consumir...
7. Las fuertes campañas de marketing llegan a través de los medios de comunicación y causan profundas heridas en el corazón de las culturas de los países menos desarrollados. Es curioso, lo fácil que resulta convencer a la gente sobre el consumo de marcas. En muchas comunidades campesinas e indígenas que he visitado en Ecuador, he constatado sobre todo en los jóvenes lo vulnerables que son ante las campañas de las grandes marcas comerciales. Sus ídolos (generalmente deportistas de élite que viven en Europa) influyen de manera directa, incitando a consumir lo que ellos publicitan, muchas ocasiones en detrimento de lo autóctono. Se da más valor a lo que viene de fuera que a lo que se fabrica en el lugar.

Estos mandamientos proponen la reflexión sobre el consumo en exceso, el mismo que hace que el ser humano derroche los recursos naturales, y que produzca grandes cantidades de basura que contamina a la Madre Tierra, este estilo de vida provoca terribles cambios en la naturaleza, por ello es de suma urgencia cambiar la forma de consumir y de vivir. Las sociedades tienen el deber de priorizar el consumo de la producción local, aspecto que es sano para el planeta y la humanidad debido a que se contribuye a eliminar o reducir el excesivo consumo de energía, así como la emisión de carbono que contamina al mundo (CELAM, 2015).

De igual manera estos mandamientos permiten meditar sobre la diversidad humana debido a que cada pueblo tiene identidad propia, una cultura particular; desde esta perspectiva el papa Francisco en la Encíclica *Laudato Si*, hace un llamado a la defensa de las culturas especialmente a las consideradas minoritarias; de igual manera hace un llamado al respeto y valoración de su estilo de vida; subraya que el respeto hacia ellos es una exigencia ética. Desde este horizonte se puede afirmar que el respeto y la complementariedad pacífica y armónica de las diversas culturas y economías es esencial para salvar al planeta, la humanidad y la vida (CELAM, 2015).

El decrecimiento, así como el buen vivir, plantean entender el mundo como un todo integrado en el cual el género humano es pieza fundamental (no la única, ni la más importante, es una más). Hoy más que nunca el ser humano debe innovarse, esa innovación consiste en aprender a vivir de otra manera empezando por desaprender rutinas en las que se genera el consumo inconsciente en las que viven las sociedades opulentas (en las que día a día ven como la pobreza gana terreno en algunos colectivos).

En la actualidad es necesario desarrollar y filtrar el eco-socialismo en la que cada ser humano establezca una relación filial y fraterna con la Madre Tierra. Según Morales (2015), el eco-socialismo es preocuparse e instaurar el bien común antes que en el beneficio individual; es promover y hacer efectivo la vivencia de los derechos humanos lo cual supone promover y conservar todo aquello que sustenta la vida (Tierra) (Morales, 2015).

El objetivo que plantea el decrecimiento y el buen vivir es contribuir a la construcción de un mundo justo, inclusivo, equilibrado y en completa armonía con la naturaleza, por el bien de todos los pueblos. El buen vivir promueve el sentido de pertenencia a una nación, a una comunidad, a la integración y fraternidad entre seres humanos y a la vez de éste con la Madre Tierra. En definitiva, el decrecimiento es buscar el bienestar considerando criterios como la austeridad, sobre todo porque esos criterios a medio o largo plazo beneficiaran a todos los pueblos.

### **Elementos para la innovación de la vida desde la propuesta de *Laudato Si***

---

En este apartado se hace referencia a algunos elementos que permitirán reflexionar la propuesta del cambio de hábitos, cambio de prácticas y cambios en las maneras de relacionarse del ser humano con el mundo.

Se sigue lo propuesto por el Papa Francisco en la encíclica *Laudato Si* (2015), la misma que hace un clara reconocimiento del grito de dolor que la tierra lanza por el daño que constantemente provoca el ser humano debido al uso y abuso irresponsable de los recursos que hay en ella. Se expresa que el dolor, la frustración y violencia que hay en la persona es trasladado o exteriorizado a través de enfermedades que atacan a la tierra, el agua, el aire, así como a las personas contagiadas por enfermedades extrañas (CELAM, 2015).

El ser humano debe concienciar que es urgente el cambio profundo de estilos de vida, así como en los modelos de consumo y producción; el desarrollo de las naciones (a costa del maltrato de tierra y la naturaleza) debe practicar el respeto a la tierra, a la naturaleza y a sus recursos. El ser humano debe retornar la vivencia de la ética que lleva a tomar y proponer soluciones determinando que una de esas soluciones es el decisivo cambio del ser humano que lo lleve a pasar del consumo a la moderación; consumo al sacrificio, de la ambición a la generosidad, del desperdicio a la capacidad de compartir; desa-

rrrollar la aprender a dar de expresar la afectividad el amor en acciones concreta de cuidado hacia la madre tierra (CELAM, 2015).

La rapidación descrita como el incremento de ritmos de vida y trabajo, incide en el deterioro del mundo y de la calidad de vida de las personas (CELAM, 2015).

Cultura del descarte, es decir dejar de prescindir de alguien o de algo; *Laudato Si* subraya que se afecta de manera negativa a las personas cuando son excluidas y son apartadas dejadas a un lado y consideradas como basura. Plasma que se han dejado atrás prácticas ancestrales con inmensa sabiduría como por ejemplo recolectar los distintos desechos mismos que se convierten en nutrientes que alimentan a diversos herbívoros, así como a las plantas. Es urgente recuperar antiguas prácticas que permitían desarrollar el modelo circular de producción que recuerda las múltiples funciones que se le daba a los distintos objetos por ejemplo a una botella, acción que permitiría una mayor conciencia, cuidado en el uso, así también generaba el encuentro social el diálogo y la comunicación entre los vecinos. La humanidad debe recuperar el sentido de la gratitud con las personas para anteponer a estas antes que el capital/dinero (CELAM, 2015).

Indiferencia y pérdida del sentido de responsabilidad en el cuidado del mundo; el calentamiento global revela el ser humano no ha cuidado del mundo en el que vive; lo ha destruido debido a los estilos de vida consumistas (CELAM, 2015)

La visión de una ecología superficial, evasiva, ficticia que fortalece el adormecimiento y la irresponsabilidad de seguir con estilos de vida que robustecen la producción y el consumo (CELAM, 2015).

Por otro lado la biodiversidad es depredada por el inmediatez de la economía, el comercio y la productividad que genera la extinción de bosques y especies los cuales se constituyen en pérdida de recursos para la humanidad, ya que ellos contribuyen a la alimentación, curación de enfermedades o recursos importantes para las presentes y futuras necesidades de la humanidad o del ambiente (CELAM, 2015).

Detrimento de la calidad de la vida humana y degradación social, debido algunos factores de contaminación entre los que se

destacan las desorganizaciones urbanas, la contaminación visual y acústica la falta de parques y bosques, los mismos que están siendo talados para dar paso a estructuras de cemento, de metal, vidrio que impiden la experiencia humana con la naturaleza. A esto se suma la privatización de los espacios que se restrinja el acceso de los ciudadanos a “zonas especiales” que son estéticamente bellas, bien conservadas, seguras en donde no hay acceso para los denominados ciudadanos “comunes y corrientes” así como las personas consideradas descartables de la sociedad (CELAM, 2015).

### **El compromiso del ser humano con la vida, con la comunidad y el mundo**

---

- Para la siguiente reflexión se consideran algunas ideas de Francisco Ibisate (2005), quien sustenta:
- La humanidad tiene recursos y conocimientos para que todos los seres humanos lleven una vida larga, pacífica, llena de sentido, rica en contenido y provechosa; la cual se ve afectada debido a la mala distribución de los medios necesarios para la vida. La mala organización se constituye en un reto para construir una realidad inclusiva y fraterna.
- Se debe combatir las guerras civiles, fratricidas que causan miles de muertes y generan millones de refugiados. Se debe acabar con el terror que se causa a los pueblos asesinando a inocentes, con la esclavitud, que ha adoptado nuevas formas; se debe concluir con el tráfico de drogas, que causan efectos nefastos entre la juventud.
- Se debe fortalecer la construcción e impulso de organizaciones sociales comprometidas con la búsqueda de sistemas alternativos<sup>8</sup> que se han impuesto ante sistemas injustos promovidos por el individualismo.

---

8 En este sentido, despierta ilusión y esperanza, las nuevas formas de organización agraria, que surgen a modo de micro-cooperativas o de organi-

- Se debe refundar la economía para cambiar el destino que sigue el planeta debido a la irresponsabilidad del desarrollo actual; refundar la economía implica que la democracia se respalde en la equidad, el bien común y la solidaridad, que son los ejes fundamentales sobre los cuales debe fijar sus objetivos cualquier sistema económico que sea sustentable y beneficioso para la inmensa mayoría de personas, sobre todo para los menos favorecidos (Ibisate, 2005).

El decrecimiento, realiza una apuesta firme y decidida por el desarrollo con justicia social en el cual deben estar incluidos todos los actores sociales (nacionales, internacionales y personales), es un sistema en el que cada ciudadano está llamado a cooperar en la construcción de un mundo más humano y fraterno. Promueve un nuevo modelo económico que esté al servicio de la persona, evitaría muchas catástrofes a nivel humano (guerras, violencia, hambre, migraciones, refugiados...etc.), y medioambiental (contaminación, irrespeto por la vida, la tierra, los ecosistemas, etc.).<sup>9</sup> El decrecimiento no plantea la destrucción de ningún sistema, es una propuesta que lleva aparejada una nueva forma de vivir, es un corriente que se identifica con la gente que sufre, no con los gobiernos de turno,

---

zaciones agrícolas, que se dedican al cultivo de productos destinados al autoconsumo. Desde mi experiencia personal, es algo que llevo realizando desde hace más de tres años, tengo un huerto y me dedico al cultivo de temporada, doy fe, el autoconsumo durante la temporada de primavera y verano está asegurado, incluso el excedente es compartido con los vecinos, conocidos y amigos que mediante es sistema de trueque, complementamos el déficit de género. Durante la temporada de producción, la compra de productos de la huerta (que realizaba en las superficies comerciales), se reduce al mínimo. Para tener una idea más clara del sistema de cooperativa, recomiendo visitar la web de la Cooperativa Integral catalana (CIC).

9 El llamado clamoroso del Papa Francisco en la Encíclica Laudato Sí, no deja indiferente a nadie. Algo que me llama la atención es la poca aceptación que tiene en los países desarrollados y las profundas críticas que ha recibido de sectores financieros ligados al comercio internacional, quienes tachan a la encíclica de una amenaza para el actual sistema de desarrollo económico, sobre todo de un grupo minoritario que tiene mucho poder económico...

la propuesta de cambio que realiza es consciente de que los cambios deben ser compatibles con los diversos intereses de los más pobres.

## ¿Cómo contribuir con el orden en el mundo?

---

Para fundamentar la contribución con el orden en el mundo que tiene el ser humano, se plasma lo que Surroca (2009), propone:

- Innovando la vida desde el cambio de enfoque hacia la solidaridad, ya que a lo largo de la historia, se ha puesto el acento sobre la pobreza, y es tiempo de poner la mirada sobre la opulencia, las maneras de consumir, los estilos de vida, porque si cada uno cambia, se contribuye a la salvación del planeta, así como a generar una sociedad más solidaria que comparte sus recursos (se puede hacer una evaluación de cuanta comida se caduca, desperdicia en las neveras de las distintas familias) con los desheredados, excluidos, olvidados de las distintas ciudades o localidades.
- Empezar una actitud que contribuya a eliminar, descartar el crecimiento económico, el mismo que actualmente se ha convertido en una fuerza, en una observancia que arrastra y genera el consumo inconciente e indiferente que reincide en la explotación desmesurada de los recursos naturales hasta extinguirlos. Existen experiencias que revelan que el desarrollo necesariamente no es progreso o no contribuye a la felicidad de las personas<sup>10</sup>.
- Disponer de tiempo libre; en la actualidad el lamento general de profesionales, de familias, de grupos y colectivos, es el que no se cuenta con tiempo para el disfrute del tiempo libre, para establecer relaciones de encuentro con la naturaleza, para sentarse tranquilamente a admirar y contemplar la vida.

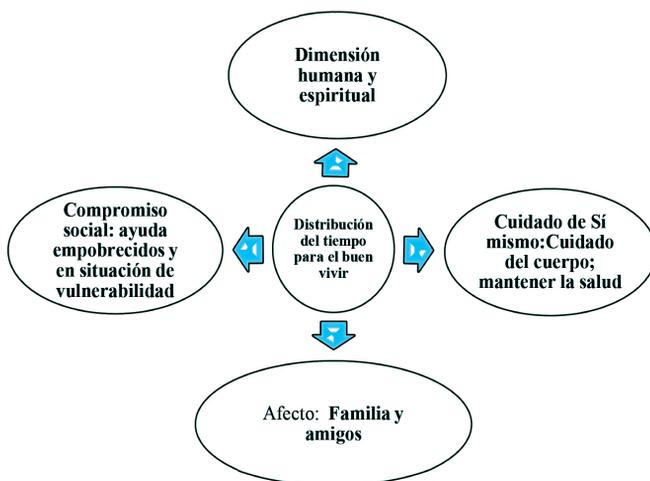
---

10 Se recomienda ver los documentales: El decrecimiento Carlos Taibo. <https://bit.ly/2ZC6kS3>. Cfr. Entrevista a Mariano Marzo. Documental-decrecimiento. <https://bit.ly/1Ru2ZbJ>

El ámbito laboral se convertido en un instrumento que efectivamente permite la realización personal, pero actualmente se ha abusado del rol y sentido del trabajo ya que en el afán de generar ingreso para “alcanzar cosas, el ser humano ha entrado en el activismo bárbaro debido que debe alcanzar a tener, lo que la sociedad propone; existen personas cuya ideología es “debo trabajar ahora que estoy joven, para después disfrutar” (quizás ese “después” no llegue). Es notorio que se debe impulsar una cultura permita recapacitar frente al estilo de vida que cada uno lleva; dicho estilo debe garantizar el acceso a una vida organizada que equilibre el trabajo y la recreación; el disfrute de los recursos en experiencias que realicen a la persona y que contribuya al sentido de su vida.

- De igual manera, Surroca (2009), subraya que la persona tiene cuatro grandes ámbitos para su realización, los cuales hay que tener en cuenta; el primer ámbito lo compone toda la parte área de formación humana y la espiritualidad. El segundo ámbito lo constituye el área relacionada al cuidado de sí mismo: el cuidado del cuerpo, en donde es prioritario preservar la salud, buena alimentación, el ejercitarse para conservar la salud. El tercer ámbito es el área dedicada al afecto, en donde entra el tiempo ofrecido a la familia, a las amistades. Y el cuarto ámbito, es el desarrollo del compromiso social, ya que es beneficio para la persona integrarse en organizaciones, entidades, fundaciones, o constituir grupos que permitan estar en contacto con la ayuda directa a las personas en situaciones vulnerables. La atención y equilibrio de estos cuatro ámbitos de manera periódica permite disfrutar de una satisfacción interna que contribuye al sentido y realización de la vida personal y social; cada uno desde sus capacidades favorece la construcción de una sociedad más justa, solidaria fraterna, comprometida; una sociedad que genera la cultura de la inclusión y forja conciencia sobre el altruismo y la contribución que cada uno debe dar para conservar y dignificar la vida humana, la vida

de los seres que se encuentran en la naturaleza. así como el cuidado del mundo.



Elaboración: José Baldeón y Jessica Villamar con base en Surroca, 2009

## Prácticas para innovar estilos de vida y cuidado del medio ambiente

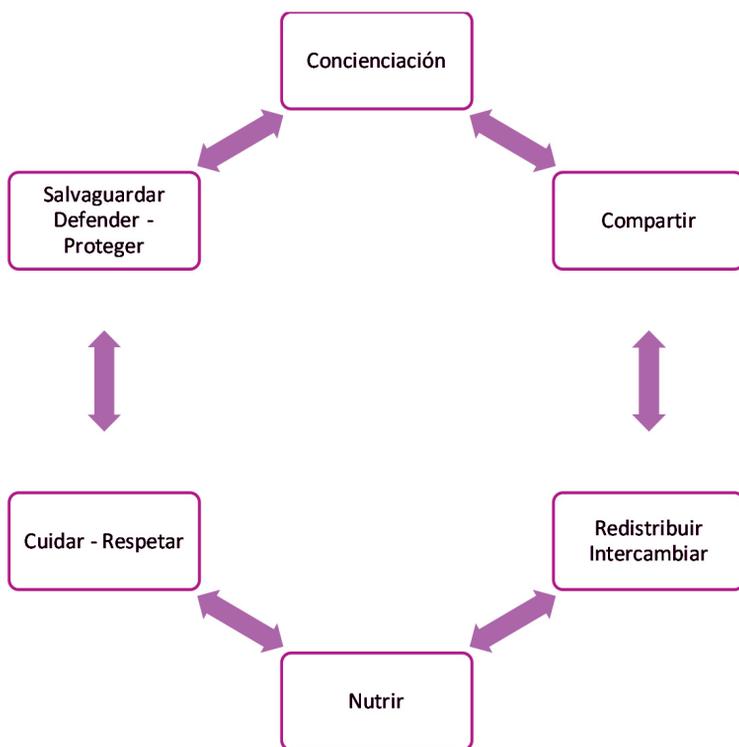
- Los apartados que anteceden plasman algunas situaciones y acciones en las que se ha agredido a la casa común “Pacha Mama”; el egoísmo, la falta de responsabilidad, falta de compromiso y falta de corresponsabilidad del ser humano lleva a que asistir y ser testigos de múltiples catástrofes naturales. Urge que el ser humano reflexione sobre su acción en la esfera terrestre y se comprometa intensamente para innovar sus prácticas y su misma vida.
- Es importante recuperar el espacio para la reflexión, detenerse frente a los distintos eventos que acontecen y vivir intensamente cada detalle, cada logro desde la sencillez del compartir.

- Es sustancial dosificar las prisas que muchas veces conduce a un ritmo acelerado de producción (casa-trabajo y vice-versa) que hace que se esfumen o no se consideren espacios para el esparcimiento, la amistad, la afectividad y la relación con el entorno.
- La contemplación de la naturaleza, y sus múltiples recursos, recrea toda vida humana, así como lleva a establecer lazos de cercanía, respeto, admiración, filiación y fraternidad con éste único mundo, cuyo delegado de su cuidado es el ser humano.
- Recuperar el sentido de relación y amistad con la madre naturaleza, la Pacha Mama y sus distintos recursos que tenían y expresaban los ancestros lo cual que generaba una relación de respeto, de mutuo cuidado y de goce mutuo de sus recursos. Es urgente que se concencie que cada gesto que se realiza contribuye al cuidado (cuando se recicla el papel, los plásticos, etc.) o la destrucción o contaminación (cuando se usa aerosoles, se desechan pilas, baterías, etc.) del mundo.
- Ser consciente del tipo de consumo que se práctica; todos los días en la tv se ven espacios comerciales para comprar y comprar productos que no son necesarios, o que se usan una sola vez y que luego quien compra lo desecha o arrincona debido a que no era un recurso vital, necesario o porque no cumplía con las funciones que prometía. Muchas personas décadas atrás daban el sano ejemplo de comprar lo esencialmente, lo necesario para el día a día; también por medio de la tradición oral conocemos del compartir (alimentos, u objetos) que se daba entre familias, vecinos, parientes, lo cual reflejaba la sensibilidad frente a la necesidad del otro y generaba el desprendimiento de objetos y elementos que no eran útiles y los ofrecían a vecinos o personas de su comunidad que podían dar un mejor uso o necesitaban de dichos objetos o materiales.
- Recuperar valores comunitarios, dejar a un lado el egoísmo, la indiferencia, la egolatría, la arrogancia para dar paso a la vivencia de la reciprocidad, la solidaridad, la complementa-

riedad, participación, la generosidad como elementos que fundamentan relaciones de bienestar, de realización humana y genera el cuidado de la casa común.

- Amar y favorecer la vida, en los últimos meses se ha intensificada una serie de acontecimientos sociales que dejan entrever la violencia y desprecio con el que muchos seres humanos actúan (asesinatos, xenofobia, etc.), es importante recuperar la pasión por la vida, la propuesta de un proyecto de vida, que genere la realización humana, familiar, profesional y trascendental.
- Concienciar, cuidar y favorecer a las distintas comunidades de organismos vivos (supervivencia de los distintos ecosistemas) que favorecen la preservación del hombre y la mujer, así como de la naturaleza.
- Revalorar la conciencia y responsabilidad ética y social del individuo como un elemento esencial para generar nuevas prácticas que permitan incluir a las personas y contribuir a mejorar las condiciones de vida
- Potenciar el compromiso y cuidado de los bienes comunitarios o los bienes públicos, ya que esto lleva también a la preservación de los recursos y evitar el gasto y consumo excesivo
- Recuperar las practicas ancestrales del trueque, la minga, el compartir desinteresado, que generaban la unión familiar, la vistas entre amigos en donde se compartía lo que se tenía, sin temor a la crítica, en la actualidad algunas visitas quedan en el mero compromiso social en donde se mide la capacidad de adquisición de marcas para compartir con las visitas.
- Reaprender a vivir en comunidad, aceptación y el respeto de las diferentes cultural, se asiste a una sociedad en la que se invisibilidad, se usan estereotipos, se vulnera al otro por aparentar poder y posición en el ámbito social.
- Combatir la consigna que impera en la sociedad: “todo se compra, todo se vende” de la sociedad de la apariencia que denigra a las personas, así como a la madre naturaleza; al desarrollo de capacidades para el compromiso y altruismo.

- Valorar la vida de las personas, de la naturaleza antes que a la búsqueda codiciosa del capital que vulnera los derechos humanos y de la naturaleza
- Desarrollar la capacidad de observación, así como la sensibilidad, elementos que permitirán establecer la relación sensible y armónica con lo que acontece en la naturaleza para generar el compromiso que permite la reciprocidad y cuidado del ambiente.
- Efectivizar la concienciación que lleva a compartir, redistribuir (reciprocidad intercambio), nutrir, cuidar, salvaguardar, respetar la vida de la naturaleza y en ella la vida del ser humano.



## Conclusiones

---

- El decrecimiento es una corriente que propone y promueve un cambio radical al crecimiento económico ilimitado, y a las personas plantea la alternativa de vivir mejor con menos consumo.
- El decrecimiento es una alternativa innovadora viable de cara a promover un cambio de paradigma estructural sobre el actual mundo consumista y derrochador.
- El decrecimiento promueve la concienciación e ir contracorriente de la cultura del descarte para generar una cultura que potencie el respeto, cuidado, el reusar, reutilizar recursos para preservar la naturaleza y la Pachamama.
- El decrecimiento es una alternativa que promueve el cuidado, valoración y derechos de todos los seres que habitan la tierra.
- El decrecimiento apuesta por la vida plena del ser humana en la vivencia de una calidad de vida que lleva a establecer relaciones de respeto y armonía con todos los seres y recursos que el planeta posee.
- El decrecimiento plantea el ejercicio de vivir plenamente invirtiendo el tiempo sin exceso en el disfrute del contacto con la naturaleza, en el trabajo, en el encuentro con amigos, vecinos
- El decrecimiento plantea nueve principios que se centralizan en la practicas de valores, análisis de la realidad, revisar prácticas y estilos de vida, implantar la justicia, redistribuir y compartir recursos, establecer la sensibilidad, la compasión, amor y respeto por la naturaleza, así como una seria cultura ecológica que genera el compromiso
- Ir contra corriente de la obsolescencia que determina tiempos de vida útil de un producto, el mundo en la actualidad tiene por montones chatarra y productos que “pasaron de moda” y hay que cambiarlos para estar en concordancia con la tendencia mundial.

- Si el ser humano y las grandes potencias desean gozar de un hábitat saludable debe acoger la propuesta de las 5R: reevaluar; reestructurar; redistribuir; reducir y reutilizar o reciclar.
- La consigna “menos, para vivir mejor” propone un estilo de vida y relaciones que buscan lo sano, lo saludable lo que lleva a establecer relaciones que nutren la vida personal, familiar, laboral una vida que se sustenta en la sobriedad, la confianza, la humildad, sencillez y realización humana.
- El decrecimiento y el Sumak Kawsay proponen una convivencia integral, armónica, solidaria con la naturaleza, el respeto integral a esta, así como la búsqueda del bien común para todos, la apuesta por la dignidad humana y la mejora de la calidad de vida de todo ser humano.
- La encíclica *Laudato Si*, plasma las distintas agresiones que el ser humano realiza en su casa común que es el mundo y plantea una propuesta centrada en el cambio de hábitos, prácticas y maneras de relacionarse el ser humano con el mundo.
- La encíclica *Laudato* invita a recuperar el sentido de gratitud, reciprocidad, responsabilidad con la vida. Además, propone que cada persona sea participe de una cultura ecológica comprometida que preserve la vida, disminuya la contaminación y genere la justicia, la equidad y la solidaridad.
- La Encíclica *Laudato Sí*, propone el interés por el cuidado de la creación, el respeto hacia todas las formas de vida; acoger esta propuesta de entender que la búsqueda de la calidad de vida alienta un estilo que permita gozar de los bienes con libertad, conciencia, y la humildad, aspectos necesarios para la vida social.
- *Laudato Si*, propone desarrollar un estilo de vida, vivida desde la austeridad compartida, sobre todo en los lugares donde abunda la cultura del descarte. Plantea sostener los criterios que permiten denunciar el comportamiento de aquellos que consumen y destruyen más.
- El único responsable de mejorar el mundo y preservarlo es el ser humano en la medida que paré el odio, las guerras, la

xenofobia y de paso a la vivencia del respeto, el altruismo, e impulsó la aceptación del otro, el altruismo, la organización social el pro del bien común, la participación social y la vivencia de la justicia social

- La teoría del decrecimiento como *Laudato Si*, plantean el desarrollo del comportamiento ético, que es el comportamiento para el bien común. Como miembros de la comunidad humana, la actuación del ser humano debe reflejar el respeto hacia la dignidad humana, a los derechos humanos básicos.
- El decrecimiento como la encíclica *Laudato Si*, hacen un profundo llamado a ejecutar una actitud comprometida de cuidar la naturaleza, la misma que conlleva cambios profundos de prácticas y estilos de vida
- El decrecimiento hace una profunda propuesta de cambio de vida, de actitudes; innovar un aparato, una situación podría sonar alentador; pero cambiar innovar la óptica personal y la manera de cómo cada uno se relaciona, con el mundo, con la naturaleza, con el otro consigo mismo es una enorme proeza.
- La innovación está ligada al decrecimiento desde el restaurar principios y experiencias humanas y comunitarias que recaen en el bienestar personal y comunitario; en el tomar postura por todas aquellos principios y acciones que benefician el bien común, los derechos humanos y todo aquello que sustenta la vida.
- La innovación a nivel general exige transformar y renovar la vida; exige trabajarse internamente, desarrollar actitudes que construyen y dignifican la vida de la naturaleza y la de las personas para desarrollar justicia y la solidaridad con el entorno
- Innovar es vivir con firmeza en las convicciones y ser aliados de una verdadera cultura ecológica que compromete, genera cambios y hábitos que permiten que el ser humano nutra antes que consuma por consumir
- Innovar es detenerse a pensar en la posibilidad de transformar la realidad consumista de la sociedad actual, involu-

crando e impulsando el compromiso social que genera el bien común, cuyo punto de partida es la justicia y el respeto a todo y entre todos.

- Innovar es ponerse de parte de todo lo que promueve la vida y los derechos (en la actualidad se asiste al resguardo del capital antes que a la valoración de las personas a las cuales se las desecha). Innovar es apostar por la vivencia de valores humanos y trascendentes.

## Bibliografía

---

- Araujo, F. (18 de mayo de 2018). *Cultura*. Recuperado de: <https://bit.ly/2YNrL1c>
- Baldeón, J. (2015). Sumak-Kawsay; el buen vivir o la plenitud de la vida. *El Ocote Encendido*, 5-21.
- CELAM (2015). *Laudato Si*. Roma: CEE.
- Ecologistas en Acción (29 de octubre de 2013). *Ecologistas en Acción*. Recuperado de: <https://bit.ly/2KjNxpt>
- Ibisate, F. (2005). La estrecha ruta hacia la globalización de la solidaridad. *Revista de la Universidad "José Simeón Cañas"*.
- Latouche, S. (2011). *La sociedad de la abundancia frugal*. Barcelona: Icaria.
- Marzo, M. (s.f.). *Documental-decrecimiento*. Recuperado de: <https://bit.ly/1Ru2ZbJ>
- Morales, E. (9 de septiembre de 2008). *10 mandamientos para salvar el planeta*. Recuperado de: <https://bit.ly/2KjSePU>
- \_\_\_\_\_ (22 de enero de 2015). *Discurso de posesión del presidente Evo Morales*. Recuperado de: <https://bit.ly/33geYYq>
- ONU (2016). *El estado mundial de la agricultura y la alimentación*. Roma: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.
- Surroca, J. (2009). La respuesta a la crisis: El decrecimiento necesario. *Documentos del Ocote Encendido (folleto de divulgación socio-religioso: Comité de Solidaridad Monseñor Oscar Romero de Aragón)*, 4-26.
- Trainer, T. (2017). *La vía de la simplicidad. Hacia un mundo sostenible y justo*. Madrid: Trotta.
- Taibo, C. (s.f.). *El decrecimiento- Carlos Taibo*. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZC6kS3>



# EDUCACIÓN, ESTADO E IDENTIDAD LATINOAMERICANA: POSIBILIDADES DE INNOVACIÓN, LÍMITES Y DESAFÍOS

.....

LUIS RODOLFO LÓPEZ MOROCHO

Ministerio de Educación, Quito-Ecuador  
Miembro del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE)  
lrlopezfl@flacso.edu.ec  
<http://orcid.org/0000-0003-1598-4236>

## Introducción

---

La innovación educativa puede entenderse desde una multiplicidad de sentidos y a partir de diferentes enfoques muchas veces, incluso, contrapuestos. En el presente trabajo, se busca visibilizar el contexto latinoamericano en función de comprender las posibilidades de innovación existentes sin olvidar aristas históricas, políticas y sociales. De este modo, en el presente capítulo se realiza un análisis de los discursos de identidad ecuatoriana de finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, contruidos sobre una serie de mitos producto de las clases dominantes, criticado por autores como Enrique Luen-go (1998) y Erika Silva (1995) al fomentar una homogenización de los seres humanos, a cuenta de la búsqueda de una supuesta identidad que borra la individualidad que, en la práctica, solo representa los intereses de los grupos dominantes. Posteriormente, se analiza-

rá el giro en estos discursos en el contexto del neoliberalismo en la actualidad. En este sentido, se pretende deconstruir el concepto de identidad con el fin de reorientarlo, reoriginalizarlo en palabras de Quijano (1999), como una construcción contingente, entendiendo que la unidad solo puede comprenderse partiendo de la diversidad. En paralelo se busca visibilizar el papel de la escuela en estos procesos de subjetivación.

El capítulo comienza abordando el complejo tema de la identidad, realizando una visión retrospectiva de lo que ha sido su desarrollo y entendimiento dentro de la filosofía latinoamericana al ser una temática central y recurrente. El eje central del análisis es la deconstrucción de los discursos de identidad nacionales, en este caso ecuatorianos, bajo la ayuda de autores como Silva (1995), para entender el modo que estos discursos han sido utilizados, incluido el campo educativo, a finales del siglo XX e inicios de siglo XXI, en una reflexión sobre los planteamientos actuales desde la denominada interculturalidad. Acto seguido se analizará a inicios del siglo XXI el cambio en el modo en que los grupos dominantes tratan a la diversidad y sus nuevos discursos de identidad, bajo la guía de Viña (2009) se apreciará el giro que se da en su tratamiento por parte de los discursos neoliberales, donde se celebra la diversidad y se promueve el nacimiento de micro identidades. Con los resultados obtenidos de estas reflexiones se plantea la necesidad de repensar la escuela y su modo de trabajo en lo referente a la identidad cultural.

El texto está estructurado en cuatro subtemas, en el primero se aborda de manera sucinta la emergencia de la así llamada filosofía latinoamericana en relación con el problema de su misma existencia y su posterior reflexión sobre la identidad. En la segunda parte el eje de reflexión estará centrado en los discursos sobre la identidad ecuatoriana a finales del siglo XX e inicios del presente siglo. Concretamente se analizan los planteamientos de Silva (1995) y Valdano (2005) que muestran los síntomas de una época. En el tercer acápite se rastrea el papel de los discursos identitarios desde el Estado enfatizando en el giro producido por la democracia liberal de mercado sobre la celebración de la diversidad y la interculturalidad. Final-

mente, en el cuarto subtema la educación formal es el centro de preocupación como parte fundamental de un proceso de subjetivación y por tanto de construcción de identidad.

### **El nacimiento de la filosofía latinoamericana como reflexión sobre la identidad**

---

Una fuerte línea de la denominada filosofía latinoamericana nació en conjunto con las reflexiones sobre la identidad. Para poder contextualizar esta tortuosa aparición es necesario antes explicitar brevemente la noción de filosofía que se tiene, pues como se verá hay planteamientos que deslegitiman las así llamadas filosofías locales y en su lugar se habla de una filosofía de carácter universal. Es por ello necesario apreciar el nacimiento de la denominada filosofía latinoamericana y su concepción.

La temática de la identidad, desde el pensamiento latinoamericano, se ha vuelto sumamente recurrente, en este sentido es importante mencionar que de acuerdo con Bauman (1996) “la identidad sigue siendo el problema que fue a lo largo de toda la modernidad” (p. 40). Esto quiere decir que es un tema aún vigente en pleno siglo XXI, sin embargo, ha sufrido ya un proceso de deconstrucción, y su concepción o uso contemporáneo distan mucho del original. Cuando hablamos de la identidad cultural hacemos referencia, en principio, a la pregunta ¿quiénes somos? La identidad, en cierto modo, pareciera que nos permite sentirnos pertenecientes a un determinado grupo. En este sentido, la historia, por ejemplo, tradicionalmente se enseña en los colegios, con un enfoque que, precisamente, está en función de fomentar un sentido de pertenencia y de apego a eso que llamamos patria o país, en este caso Ecuador.

En este punto es fundamental reconsiderar la pregunta realizada por Salazar Bondy (1968) que no dejó indiferente a nadie: ‘¿Existe una filosofía en nuestra América?’ Hay que resaltar que la misma pregunta en sí misma es sospechosa pues acaso ¿el filosofar no es de carácter universal? En el presente trabajo usaremos la pala-

bra filosofía en su sentido amplio, desmarcándonos de este modo de una mirada etnocéntrica, concretamente eurocéntrica, que parece ser usada por filósofos de la talla de Heidegger (2004) para quienes:

La expresión filosofía europea occidental, que se oye con tanta frecuencia, es en verdad una tautología. ¿Por qué? Porque la filosofía es griega en su esencia; griego significa aquí: la filosofía es, en el origen de su esencia, de tal naturaleza que precisó del mundo de los griegos, y sólo de este mundo, para iniciar su despliegue (pp. 34-35).

Como se puede ver, dentro de esta concepción aparentemente eurocéntrica, la filosofía no se considera como plural, sino que se reduce a un tipo de pensamiento únicamente posible dentro de un marco europeo occidental. En el presente trabajo se entiende la filosofía, siguiendo a Serrano (2010), no como una invención única, producto de la genialidad griega sino como “una potencialidad humana que puede ser, y de hecho es, cultivada en todas las culturas de la humanidad” (p. 254). Es por ello que, en lugar de caer en el etnocentrismo, se prefiere entender a la filosofía como un producto humano que puede tener cabida en muy distintos lugares y por ello no tiene una única nacionalidad.

Una vez que resuena la pregunta de Salazar Bondy es imposible no acudir a la famosa repuesta que plantea Leopoldo Zea (1989), toda vez que manifiesta, como mínimo, que el latinoamericano no debe preocuparse por hacer filosofía latinoamericana, sino que simplemente debe preocuparse por hacer filosofía sin más, pues el contexto en el que se encuentra marcará su mismo pensar. Por tanto, no es necesario realizar una destrucción total de todas las categorías de la filosofía occidental eurocéntrica y desecharlas, sino resignificarlas y adaptarlas a nuestras realidades y contextos. No obstante, en la actualidad pensadores como Enrique Dussel (2015) o Santiago Castro-Gómez, manifiestan que ya no se trata de que el mundo escuche al pensador o filósofo por el hecho de ser latinoamericano. Descolonizar el pensamiento implica, entre otras cosas, sentirnos en la capacidad de entrar a pensar en las mismas condiciones que cualquiera otra persona, sea europea o no. El pensamiento latinoameri-

cano cuenta ya con las herramientas para entrar a disputar la filosofía de igual a igual, paradójicamente a través de aportes provenientes de la filosofía europea:

Europa tiene en su mismo corazón grandes pensadores críticos, y la crítica decolonial no se trata de rechazar lo que hicieron en Europa sino saber quiénes hicieron la crítica a la modernidad, cómo se transforma en pertinente, y cómo puedo desarrollarla. No es descartar todo lo logrado por Europa. De cada civilización tomemos lo fuerte, lo interesante, lo crítico y lo desarrollaremos en la situación actual (p. 1).

La filosofía es contextual, esto quiere decir se puede realizar en muchos lugares y en muchas lenguas, y es ahí donde podemos encontrar lo que denominados de forma imprecisa, como filosofía latinoamericana. Esta afirmación puede parecer trivial, pero no lo es en absoluto, solo hace falta realizar una breve visión retrospectiva de su historia, donde la filosofía academicista ha sido presa de la tradición, respondiendo a intereses de carácter hegemónicos que pretenden adueñarse del pensar. De este modo las reflexiones sobre epistemología, filosofía del lenguaje, filosofía de la ciencia no son neutras y aisladas como en ocasiones se pretende. Esta posición responde a una visión positivada de las ciencias que se piensan como fuera de un contexto sociocultural, al margen de las praxis históricas y humanas. Por tanto, es necesario considerar que los discursos realizados nunca son completamente objetivos e inocentes.

El pensar latinoamericano cobra especial complejidad debido a la revolución histórica que tuvo lugar con la llegada de los conquistadores españoles a América. Sin duda alguna este suceso histórico marca nuestro ser, no somos pueblos originarios, pero tampoco españoles europeos de la época de la conquista. Somos una mezcla entre, por lo menos, dos mundos, y aun así esto no significa que seamos seres humanos homogéneos, entre nosotros mismos existen muchas diferencias y no podemos pretender eliminarlas para considerarnos como latinoamericanos, como si fuéramos todos iguales, idénticos los unos a los otros.

El problema de la identidad tiene en su interior numerosas problemáticas, por ejemplo, como ya se ha mencionado, se sabe que los latinoamericanos son distintos a los europeos, pero se dificulta saber que tampoco todos los latinoamericanos son iguales. Enrique Luengo (1998) es bastante claro al señalar mencionada problemática de exclusión de los pueblos indígenas cuando plantea que “los discursos de identidad indigenizan o generalizan el carácter homogéneo de la población indígena de Latinoamérica” (pp. 180-181). Es por ello importante considerar, a la hora de hablar de identidad, la diferencia que existe entre lo que denominamos como latinoamericanos, y este caso concreto, ecuatorianos, pues con ellos lo que discursivamente se realiza es un trabajo donde determinadas élites imponen una manera de ver al latinoamericano o este caso al ecuatoriano, generalmente respondiendo a intereses particulares. De este modo, la identidad Latinoamericana ha pretendido absorber la otredad de los pueblos originarios. Esta apropiación de la otredad indígena ha sido especialmente compleja en los dos últimos siglos al considerar que el habitante latinoamericano tiene por lo menos dos orígenes culturales, por un lado, la del español y norteamericano, por otro lado, la del indígena, como manifiesta Luengo (1998):

Esta doble alteridad ha constituido la base de una serie de afirmaciones problemáticas y ambiguas referente a la supuesta identidad continental o supranacional de Latinoamérica. Estamos conscientes de que cualquier estrategia con que un colectivo humano examina la cuestión de su identidad requiere de un cierto grado de homogeneización en el proceso de inclusión o exclusión de los componentes del sistema, su identificación con un proyecto en común y la forma en como revisa o reescribe su historia (p. 180).

Al hablar de identidad cultural se ha intentado abordar desde una perspectiva clásica, esencialista, tomando elementos que supuestamente comparten cierta cantidad de personas o comunidades, tales como la lengua, la geografía, la religión, las costumbres culinarias, el sistema económico, entre muchas otras. Sin embargo, todos estos elementos antes citados no son monolíticos e inmóviles,

al contrario, son contingentes y no se suceden en sociedades multiétnicas o plurinacionales. De este modo se puede afirmar que “la identidad latinoamericana es el empecinamiento con que se trata de uniformar el sentido de pertenencia a un grupo peculiar” (p. 181).

La obstinación por intentar crear identidad supone en ciertos casos negar la heterogeneidad cultural del continente obteniendo como resultado una supuesta homogeneidad en la identidad latinoamericana. Faustino Sarmiento, por ejemplo, predicaba la eliminación de lo que consideraba un obstáculo para el progreso, esto es la barbarie indígena, frente a la civilización europea. Para el argentino el mestizaje se entiende como una suerte de retroceso genético, una anomalía racial. De una forma contundente Arguedas (1909) lo manifiesta en su ensayo *Pueblo enfermo* donde se ve al indígena como un ser inferior:

En la región llamada interandina vegeta, desde tiempo inmemorial, el indio aymará, salvaje y hurraño como bestia de bosque, entregado a sus ritos gentiles y al cultivo de ese suelo estéril en que, a no dudarlo, concluirá pronto su raza (p. 49).

En planteamientos diferentes en la forma, pero similares en el fondo encontramos la propuesta de Vasconcelos (1948) en su texto *La raza cósmica* donde predice el surgimiento de lo que él domina como quinta raza, producto de la mezcla entre las diferentes razas, superior a todas las anteriores y destinada a ser la última fase del desarrollo humano, del progreso:

Quizás entre todos los caracteres de la quinta raza predominen los caracteres del blanco, pero tal supremacía debe ser fruto de elección libre del gusto y no resultado de la violencia o de la presión económica. Los caracteres superiores de la cultura y de la naturaleza tendrán que triunfar, pero ese triunfo sólo será firme si se funda en la aceptación voluntaria de la conciencia y en la elección libre de la fantasía. Hasta la fecha, la vida ha recibido su carácter de las potencias bajas del hombre; la quinta raza será el fruto de las potencias superiores (p. 36).

En términos generales es necesario considerar la crítica que realiza Luengo (1998) a cualquier discurso sobre identidad. Uno de los aportes generales es el de considerar la diferencia como parte necesaria en cualquier reflexión sobre la identidad, de lo contrario el discurso puede tornarse homegenizante y solo representar a una parte de la sociedad, parafraseando a Luengo cuando usamos el recurso ‘nosotros’ para identificarnos y representar a un colectivo humano definido hay que considerar que ese ‘nosotros’ esta intrínsecamente vinculado al lugar desde el que se realiza.

### **Discursos sobre la identidad ecuatoriana a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI**

---

Como se ha podido apreciar, la filosofía latinoamericana ha estado relacionada de manera intrínseca con el tema de la identidad, el pensamiento ecuatoriano sigue esta misma línea con diversos matices. Centrados en los discursos de finales del siglo XX se tiene el análisis realizado por Silva (1995) quien manifiesta en su libro *Los mitos de la ecuatorianidad* que en el pasado las clases dominantes elaboraron mitos que fundaron la identidad ecuatoriana, o en sus palabras la ecuatorianidad que:

[...] convirtió a sus héroes en los héroes nacionales, a sus gestas en las gestas de “la” historia y dio su respuesta proclamando la idea de una nación cohesionada, compacta, más bien cosa congelada. A esta monolítica visión de oponían otras interpretaciones, otros sentires sobre el país (p. 9).

Para Silva (1995) lo que podemos denominar como discursos de la identidad ecuatoriana se han ido gestando principalmente sobre dos grandes mitos, “originarios que constituyen el fundamento sobre el cual las clases dominantes intentaron construir la ecuatorianita, o lo que también podría llamarse la ideología ecuatoriana o la identidad nacional” (p. 12). Los dos principales mitos son denominados por Silva como el mito del señorío sobre el suelo y el mito de la raza ven-

cida. El primero plantea que el Ecuador posee insalvables obstáculos de la naturaleza andina y en este sentido los pueblos originarios de los andes no pudieron vencer esta geografía feroz e indómita. Con la conquista española se crea un mito en el que los invasores son capaces de dominar esta geografía rebelde, por tanto, solo pueden ser héroes al realizar tal hazaña. El segundo mito hace referencia a que los pueblos aborígenes son una raza vencida al haber sido conquistados hasta la actualidad. Esta conquista fue triple, la conquista de la geografía, la conquista inca y la conquista española.

Se pueden apreciar una clara desvalorización del mundo aborígen, denominado indígena, que se desembocó en la colonia por una negación del incario y un inclinamiento a la civilización grecolatina de corte occidental. De hecho, para Silva (1995) sobre estos mitos las clases dominantes han querido forjar la noción de identidad:

[...] entrañan un profundo divorcio del mundo andino como región nuclear de América Latina, como pueblos con determinadas características étnicas y culturales, provocando un desarraigo por negación de lo indio, al mismo tiempo que una adscripción a una antigüedad greco-latino, y a un mundo occidental y cristiano (p. 15).

Estos mitos permeaban el imaginario social, pero se ven tambaleados en determinados momentos o sucesos. El mito del señorío sobre el suelo por ejemplo se puede derrumbar tomando como base la crisis de 1941. En primer lugar, siguiendo a Silva (1995), su “legitimidad se remontaba al triunfo de las fuerzas criollas sobre el ejército peruano en el Portete de Tarqui en 1829” (p. 19). Recordemos que el mito del señorío sobre el suelo plantea que los pueblos aborígenes no pudieron vencer a la geografía donde vivían, siendo aplastados por ella. En 1942 con el Protocolo de Río de Janeiro el territorio ecuatoriano se redujo en más de un millón de kilómetros cuadrados poniendo en crisis “la identidad iberoamericana fraguada por los ideólogos de un nacionalismo huairapamuscha” (p. 19). Esta pérdida provocaría que los ecuatorianos volvieran a verse como incapaces de dominar su geografía, y es más “como un pueblo vencido, como un

pueblo de perdedores” (p. 21). Son bastante curiosas las afirmaciones de Saad (1981) al mencionar que:

Que desde 1942 somos un país, una generación, que ha vivido con el estigma de algo peor que la derrota. Con la marca de la fuga frente al enemigo. Con las cicatrices endebles que deja la cobardía. Que desde entonces somos un país perdedor. Tan perdedor que, cuando perdemos 1 a 0, casi creemos que los hemos hecho bien. Que casi no perdimos, que empatamos (pp. 89-90).

La sensación de pérdida dejada por la guerra de 1941 para Silva (1995) implicaría un sentimiento de mutilación, “en el lenguaje esto se expresó en una autopercepción como seres tullidos, baldados, incompletos [...] Amarillo, azul y rojo la bandera del patojo, frase emblemática de esta castrante autopercepción colectiva” (p. 24). Estos sucesos hicieron necesarias creaciones ideológicas y simbólicas para que el ecuatoriano tuviera un nuevo sentido de sí mismo y de lo que llama su país. Ecuador se convirtió en un país pequeño, y sobre esto autores como Benjamín Carrión (1979) elaboran un nuevo discurso ideológico y simbólico en el que no importa la pequeñez de un país para dar un gran aporte cultural como es el caso de Israel o Grecia. Esto constituye para Silva el nacimiento de un nuevo mito, el de la nación pequeña, según el cual, estaríamos destinados a no ser un referente económico o bélico, sino cultural.

Para Silva (1995) el mito de la señoría sobre el suelo según el que los indígenas fueron derrotados por la geografía ecuatoriana “ha sido desvirtuada por la etnohistoria y antropología modernas que han estudiado cuidadosamente las prácticas productivas del hombre andino” (p. 35). Lo que sí es cierto es que la manera de relacionarse con el medio en el que vivían es totalmente distinta a la que se dio después de la colonización, donde existía una cosmovisión propia con una concepción de espacio y tiempo particular, con formas de comunicación y producción distintas, que no pueden entenderse al juzgarse desde una visión reduccionista eurocéntrica que se ha encargado de desvalorizarlos, distorsionarlos y subvalorarlos:

Las formas particulares de producción basadas en la verticalidad y microverticalidad; el desarrollo de redes de intercambio peculiares para la provisión de productos exóticos y necesarios; la tecnología andina adaptable a la geografía, y un sinnúmero de características productivas nos muestran, a diferencia de los sostenido por los mitos hispanizantes, un enorme conocimiento y dominio de la geografía que es lo que hizo posible, entre otras cosas, la resistencia indígena a la colonización (Silva, 1995, p. 35).

El mito anterior fue creado por las clases dominantes de forma similar a muchos otros, como el que caracteriza a los indígenas como seres melancólicos, introvertidos y apáticos. En el caso de Ecuador tenemos un ejemplo muy claro en Emilio Bonifaz (1988), quien sorprendentemente aun en la década de los setenta mantenía que estos comportamientos eran naturales a los indígenas, con una causa inclusive genética:

El indígena y especialmente el de altura, es extremadamente desconfiado y reservado. Difícilmente contesta preguntas y si lo hace, no se puede conceder más que un pequeño crédito a lo que dice. [...] A veces, ni 20 años de conocerlos es suficiente para que digan la verdad. Hay que hablarles como a lo que parece que son: niños grandes, en la mayoría de los casos (p. 444).

Pese al dominio colonial al que fue sometido, el indígena siempre encontró la manera de no perder totalmente el dominio de su tierra, un ejemplo significativo es el caso de la resistencia en la zona de Cayambe en el siglo XVII, que no el único. La tierra para los indígenas tiene un significado mucho más profundo y, como manifiesta Silva (1995) está “íntimamente ligada a su etnicidad” (p. 39).

En cuanto al mito de la raza vencida es necesario tener en cuenta que lo que se quiere ocultar con ella, no es el sentimiento de ser un pueblo derrotado, de perdedores, sino la fuerza de ser un pueblo que representa la resistencia andina, es decir, siguiendo a Ramón (1987) “de ninguna manera nos muestra a una raza vencida, sino, por lo contrario, a un pueblo astuto, combativo, perspicaz y decidido. A lo largo de la Conquista, Colonia y República” (p. 260).

Con el histórico levantamiento indígena de 1990 para Silva (2004) se produce un acontecimiento<sup>1</sup> donde los “indios han dejado de ser invisibles, o de ser meros objetos de la historia. Ahora son visualizados como importantes protagonistas de ella” (p. 57). Silva (1995) fue capaz de advertir esta situación en 1988, fecha de escritura de su texto *Los mitos de la ecuatorianidad*, antes que el tema de la identidad volviera a cobrar vital importancia de forma repentina con su irrupción en el ámbito político.

La presencia de ciertos pueblos, denominados a sí mismo como ancestrales, en el ámbito de la política ha propiciado que se realice un resquebrajamiento de los mitos antes presentados asumidos de forma acrítica por la sociedad. En este sentido, su presencia es “desmitificadora, cuestionadora de un orden simbólico dominante de cuyas representaciones se nutre ideológicamente y moralmente la población del país” (p. 55). En términos generales muchos pueblos indígenas reclaman el reconocimiento de la diferencia y el total rechazo a la homogenización, toda vez que se ha usado para defender los intereses de las clases dominantes a través de mecanismos como “el cambio del estatuto unitario del Estado por un estatuto multinacional o pluricultural, y la denuncia del racismo como ideología dominante” (p. 67). Sin embargo, su lucha vería frutos, a juicio de Silva, en la nueva constitución del año 2008 después de años convulsos.

Valdano (2005) también realiza reflexiones en torno a la identidad ecuatoriana a inicios del siglo XX, desde una perspectiva diferente a la realizada por Erika Silva. En primer lugar, es necesario mencionar que para él la identidad de un pueblo es dinámica, fluye, cambia. Esta es uno de los elementos a considerar a la hora de responder a la pregunta ¿Quiénes somos? En segundo lugar, es necesario considerar que cuando reflexionamos sobre esta temática “cambia por el hecho de que, ella también, se halla inmersa en el mismo

---

1 Entendemos aquí acontecimiento al modo de Badiou, es decir, no como un evento importante que pueda ocurrir, sino como un quiebre en el campo del saber donde emerge una verdad no considerada por el saber de la situación misma.

proceso histórico en el que se encuentra el objeto de contemplación (p. 45)”. Estos dos aspectos para Valdano hacen que el tema de la identidad sea transitorio y fluido en analogía al río de Heráclito.

Si se remonta a la reflexión acerca de la identidad de Ecuador se puede apreciar que, siguiendo a Valdano (2005) “surgió en el segundo tercio del siglo XVII como una manifestación del cientifismo de aquella época” (p. 47). Pedro Vicente Maldonado y Juan de Velasco fueron los personajes más importantes a la hora de establecer el ser y el estar de Quito, es decir el *ubi* y el *quanto*.

Valdano plantea el interrogante respecto al visón del país como un país invisible, su propio nombre designaría una línea imaginaria que divide al mundo en dos mitades. Parecería ser que el propio nombre del país hace manifestar que somos invisibles, que los demás no nos ven, no resaltamos, como manifiesta Iván Carvajal (2000-2001). Por ejemplo, si el país se compara con Colombia, se dirá que ellos tienen un premio nobel como García Márquez, Miss universo propias, científicos de la talla de Patarroyo. Para Valdano (2005) este país vecino pese a tener todo lo antes mencionado es visto por el resto del mundo como:

Colombia, un país que exhibe al mundo entero un famoso cliché de sí mismo —ese que el escritor R.H Moreno— Durán ha denominado de la ‘C’; esto es ciclismo, café, cocaína y Cien años de soledad, —resulta ser invisible frente a los ojos de otras naciones (p. 57).

Ecuador por su parte, en el imaginario social, contaría con pocas hazañas destacables, como por ejemplo el oro del famoso Jefferson Pérez. Esto llevaría a pensar que la esencia de Ecuador es su invisibilidad y por tanto necesitamos que otros países nos tomen en cuenta para ser lo que somos. En este sentido, Valdano manifiesta que a la hora de abordar el problema sobre la identidad existen dos aspectos fundamentales a tomar en cuenta, por un lado, tenemos la ‘identidad-en-sí’, que se refiere al conocimiento racional y descriptivo de los distintos elementos que componen el ser identitario de un pueblo, por otro tenemos ‘la identidad-para sí’, que sería más importante y nacería de la vivencia que cada individuo tiene de lo que le pertenece, de lo que le es propio y a la vez común con los demás.

La contradicción, la diferencia, también es avizorada por Valdano (2005) como punto fundamental de referencia frente a la reflexión en torno a la identidad, pues es consciente de los posibles riesgos de homogenización que existen al hablar de estos discursos “la posibilidad de una identidad del pueblo se halla negada a priori por la enorme variedad, diversidad y libertad del ser humano concreto” (p. 55). Nuestra identidad está marcada por la contradicción y no se trata de escapar de esta paradoja, de rehuirla, sino hacerle frente “hacerla vivir porque ella es parte de nuestro ser ecuatoriano, hacerla vivir, digo, no como contradicción [...] sino como pluralidad y riqueza, como diversidad que fecunda” (p. 61).

Como se puede apreciar, tanto Silva (1995) como Valdano (2005) en sus reflexiones sobre la identidad ecuatoriana desembocan en el problema de la diferencia, la contradicción, es decir, pensar la identidad como diferencia. De hecho, será en el siglo XXI cuando tome fuerza una categoría clave y problemática para pensar la identidad, esta es la interculturalidad.

### **Estado, identidad e interculturalidad**

---

Para Hall (2003) los discursos sobre la identidad pueden convertirse en praxis elitistas y homogenizantes, donde existe y se promueve la exclusión, siendo estos de carácter “estratégico y posicional” (p. 17). En este contexto aparece la propuesta de la interculturalidad con un fin inclusivo y de justicia social que, como advierten Higuera y Castillo (2015), en ocasiones parecen:

Obviar los procesos requeridos para que la interculturalidad surja como resultado de un camino recorrido [creyendo que las] leyes y normas emanadas por el Estado, concernientes a la relación entre culturas, se presente como la panacea al problema o realidad pluricultural (p. 159).

En este sentido, siguiendo a Viaña (2009), la interculturalidad debe considerar la diferencia de manera estructural, de lo contrario se puede caer en discursos homogenizantes como los señalados anteriormente:

Las demandas de los pueblos indígenas y afrodescendientes y la construcción de la interculturalidad en su propuesta crítica se vuelven funcionales a la dominación. Al ser traducidos al lenguaje técnico y jurídico de los Estados, se domestica totalmente la propuesta y se la transforma en inofensiva y funcional al neoliberalismo (p. 19).

Para autores como Viaña (2009), la interculturalidad en un nivel práctico de la sociedad aún no existe, pero es fundamental y necesario construir. De este modo debe convertirse en una utopía creadora, con actuaciones concretas a nivel social y político, es decir como un proyecto de transformación social. La interculturalidad no debe entenderse solo como un tema teórico, sino sobre todo como una experiencia que se desenvuelve en los ámbitos más comunes de la vida cotidiana. De hecho, hace referencia al contacto con el otro como recuerda Serrano (2010):

En referencia al término interculturalidad [...] se trata de una cualidad que puede obtener cualquier persona y cualquier cultura a partir de una praxis de vida concreta en la que se cultiva precisamente la relación con el otro de una manera envolvente, es decir, no limitada a la posible comunicación racional a través de conceptos, sino asentada más bien en el dejarse afectar, tocar, impresionar por el otro en el trato diario de nuestra vida cotidiana (p. 255).

Es importante para lograr una práctica efectiva de la interculturalidad entender que las diferentes culturas que existen no han aparecido de la nada, sino que por lo contrario van desarrollándose en condiciones contextuales determinadas, en este sentido podemos decir que las culturas son procesos de fronteras. Es necesario comprender que el sentido de frontera no hace referencia a algo de tipo territorial, que demarca nuestro territorio del que no lo es, tampoco se hace referencia al límite entre lo propio y lo ajeno, sino a aquello que “se produce y establece en el seno mismo de eso que llamamos nuestra propia cultura. El otro está dentro, y no fuera de lo nuestro” (p. 256).

Es importante apreciar en la afirmación anterior que la diferencia y la contradicción no es algo que está por fuera de nosotros mismos, eso que nos interpela no es necesariamente un otro exte-

rior, sino que está dentro de cada cultura y también dentro de cada uno de ‘nosotros’. Esto nos lleva a entender que crecemos con el otro y desde el otro. En este sentido, si hablamos del problemático término ‘América Latina’ es importante entenderla desde sus culturas oprimidas y reducidas, desde las memorias históricas de sus pueblos olvidados e invisibilizados. Esto a la vez que apreciamos que América Latina no es únicamente tierra de mestizajes de diferentes culturas. Pues si bien la afirmación es legítima, ya hemos visto que realizando esta abstracción de forma universal se evidencia la hegemonía de grupos dominantes. Además, existen pueblos que no se consideran mestizos y que, como manifiesta Viaña (2009) “luchan precisamente por el reconocimiento de su derecho a la autodeterminación política, cultural y religiosa” (p. 258).

En cuanto al papel de la filosofía dentro de esta búsqueda de la interculturalidad está como mediadora del diálogo que debe producirse. Pero hay que considerar antes que se debe entender aquí a la filosofía como descolonizadora del pensamiento. Es imprescindible considerar que la filosofía no es únicamente producto de la cultura occidental, y en este sentido, no existe, como plantea Serrano (2010), una filosofía ahistórica y abstracta en cuanto tal, porque “lo que se dan son filosofías contextuales con matrices culturales muy diversas” (p. 262). La filosofía debe ser tratada desde su pasado, su historia, vinculada intrínsecamente a su contexto. Concretamente en América Latina esto significa crear espacio de interés público, no reducidos meramente a ejercicios académicos donde se siente cómoda, “su pasado mismo la impele a no hacer de él un cómodo refugio [...] desafiándola de este modo a hacer otro tanto en su presente, esto es, ocuparse de él” (p. 263).

Por otra parte, para Serrano (2010) el desarrollo de la filosofía latinoamericana debe tender puentes a las tradiciones indígenas y afroamericanas, que tienen sus propios “universos simbólicos, sus imaginarios, sus memorias y sus ritos” (p. 263). Sin embargo, no simplemente como objetos de estudio, esto no es suficiente, sino considerándolos palabras con vida de sujetos con los que aprender y estudiar en común. Precisamente uno de los lugares donde la inter-

culturalidad debe ser promovida y respeta es desde el Estado, lugar donde también puede suceder todo lo contrario. En este sentido, uno de los temas fundamentales de debates sobre interculturalidad gira en torno a los procedimientos fundamentales que se dan desde las esferas de poder estatal.

Es de buena manera conocido que la globalización de corte neoliberal ha tomado la diversidad cultural como una herramienta de dominación bajo el discurso de aceptar e incluso celebrar las diferencias, en este caso las diversidades culturales como advierte Viaña (2009). Todo ello con un enorme precio, “a condición de que todos estemos subsumidos y amoldados a las lógicas y dinámicas que imponen las relaciones del capital y las relaciones coloniales” (p. 97). En este sentido, no debe ser un secreto que la interculturalidad puede pervertirse y usarse como arma de doble filo donde por un lado se promueve la diversidad y la aceptación universal, pero por el otro se trabaja bajo la lógica de mercancías, “la expansión de las relaciones del capital y las relaciones de los poderes coloniales, pero bajo la forma de exaltación de la diversidad, el pluralismo y la tolerancia” (p. 97).

Es sumamente interesante apreciar la evolución de los mecanismos de poder y dominación, si antes se resaltaban los problemas que existen al negar la diversidad a través de discursos homogenizantes, ahora se aprecia como los discursos neoliberales los toman y se nutren de ellos para seguir dominando, en palabras de Viaña (2009): “ha encontrado una forma más de aprovechar y funcionalizar la diversidad social y cultural para potenciarse a sí misma como hecho de dominación” (p. 97). Sin embargo, esto no quiere decir que se respete la diversidad, pues en la práctica se pretende exaltarla para utilizarla en función de una lógica de mercado. De este modo, la estrategia que se pudo vislumbrar en la actualidad consiste en transformar la diversidad en un instrumento de reproducción y expansión de las relaciones de colonialidad y capital, “apostando a la construcción de un nuevo espejismo que esconde sus verdaderas motivaciones e intenciones” (p. 97). Los discursos neoliberales se nutren de estos elementos en busca de conseguir domesticar las visiones de diversidad y pluralidad para usarlas a favor de sus intereses. Dentro

de esta lógica, cuantas más identidades haya, mejor. De este modo, surgen multitud de micro identidades, específicas, que ahora ya no se homogenizan, sino que caen en el otro extremo, se aíslan, y son de utilidad mientras “no cuestionen ni interpelen los planes de las élites y de los grandes dueños de la economía transnacionalizada” (p. 98).

En la actualidad no se trata solo de defender la diversidad, pues ya no nos encontramos en la década de los sesenta o setenta donde los grupos dominantes usaban fundamentalmente la homogenización para dominar.<sup>2</sup> Hoy en día lo que buscan ciertos grupos dominantes es disolver de forma sutil la diversidad de culturas, paradójicamente, resaltando y celebrando su diversidad, convirtiéndolas en entes folclóricos al servicio del entretenimiento, convertidas así en mercancías. Viaña (2009) explica el fenómeno antes mencionado desde el concepto etnofagia, que a grandes rasgos hace referencia a una especie de maquinaria omnipotente que aspira a una integración total, que traga y digiere aquellas iniciativas que atentan contra ella, que:

[...] minan y destruyen los aspectos más críticos, las aristas anti-capitalistas, anticoloniales de las culturas, y de otras formas civilizatorias, para mostrar al mismo tiempo y como único aspecto de este proceso, esta exaltación, potenciamiento y promoción de lo diverso como virtud inclusiva y tolerante del capital, del Estado y de sus agentes directos e indirectos (p. 100).

La etnofagia para Viaña (2009) puede entenderse literalmente como el tragarse a las otras formas civilizatorias, en este sentido “no busca la destrucción mediante la negación absoluta o el ataque violento, sino mediante su disolución gradual, mediante la atracción, la seducción” (p. 102). Frente a este suceso surge la pregunta del lugar de la emanación social cuando el capital controla y modela la vida y la reproducción social y cultural. En este sentido, relacionaremos la noción de deseo de Butler (2001) con la atracción y seducción que plantea Viaña (2009). Es importante aclarar que ambos abordan el

---

2 Es importante aclarar que esto no quiere decir que este tipo de prácticas hayan desaparecido en el mundo.

problema de la identidad desde perspectivas diferentes, concretamente uno hace referencia al ámbito cultural étnico, mientras que otro se centra en la identidad desde la subjetivación.

En este punto el aporte que realiza Judith Butler (2001) puede ser de mucha ayuda a la hora de comprender el papel de la sujeción y la emancipación, en su texto *Los mecanismos psíquicos de poder* plantea que la forma que ejercen el poder los grupos dominantes es paradójica. Normalmente creemos que el poder se ejerce desde el exterior, desde fuera del sujeto, sin embargo, siguiendo planteamientos como los de Foucault podemos entender “el poder como algo que también forma al sujeto” (p. 12). Butler (2001) denomina sujeción “al proceso de devenir subordinado al poder, así como al proceso de devenir sujeto” (p. 12). Este concepto se puede entender si analizamos el proceso mediante el cual en un principio el poder en efecto aparece como externo al sujeto, pero en estadio posterior constituye la identidad misma del sujeto a través de una forma psíquica que constituye su identidad, en otras palabras, relacionando estas categorías con la dialéctica del amo y del esclavo, el sujeto ya no es esclavizado, sino que se autoesclaviza.

Es necesario señalar que, para Foucault, según Butler (2001), el fin de la política moderna “no es ya liberar al sujeto, sino más bien indagar en los mecanismos reguladores a través de los cuales se produce y se mantiene a los sujetos” (p. 44). En este sentido vale recordar que, en su famosa obra *Vigilar y castigar*, el hombre que queremos liberar es producto ya de un sometimiento. Realizando una analogía con Hegel cuando el esclavo se libera del amo es “sólo para verse inmerso en un mundo ético, sujeto a diversas normas e ideales” (Butler, 2001, p. 44). Si vamos más allá aun en *La genealogía de la moral* Nietzsche desenmascara a la moral encontrando que su condición de subjetivación esta de cierto modo relacionado con el sometimiento. Esto lleva a Butler (2001) a afirmar que la identidad que forma el sujeto tiene inmersa dentro de sí a la dominación:

Al reconocer su propia capacidad formativa, el esclavo ocupa el lugar del amo, pero, una vez que éste es desplazado, el esclavo se convierte en amo de sí mismo, más concretamente, en amo de su

propio cuerpo. Esta forma de reflexividad marca el tránsito de la servidumbre a la conciencia desventurada. Supone desdoblarse la psique en dos partes, generar un señorío y una servidumbre internos en una misma conciencia, de tal modo que el cuerpo es disimulado nuevamente como otredad, pero la otredad es ahora interior a la propia psique (pp. 53-54).

De este modo a juicio del autor existe cierta complementariedad en los planteamientos de Viaña (2009) y Butler (2001), el primero plantea a la dominación cultural del neoliberalismo como etnofagia, la cual digiere lentamente a las culturas aparentemente promoviéndolas, se nutre de sus discursos para acabar con ellas mediante la atracción y la seducción. Butler manifiesta por su parte que la dominación ya no es solo externa, sino que está dentro del mismo sujeto, a través de mecanismos basados en el deseo que nos autoesclavizan. Esto plantea una cuestión relacionada con la emancipación, ¿Por qué en regímenes autoritarios aparece la resistencia?

Para entender este surgimiento Butler (2001) se ayuda del psicoanálisis para decir que cuando se encargan de patologizar el deseo reprimido terminan produciendo una incitación discursiva al deseo. En otras palabras, el impulso es fabricado continuamente como lugar de confesión y, por tanto, de control potencial, sin embargo, esta fabricación desborda los fines reguladores que la provocan. Por ejemplo:

[...] los códigos penales que pretenden catalogar e institucionalizar la normalidad se convierten en lugar de impugnación del concepto de lo normal: los sexólogos encargados de clasificar y patologizar la homosexualidad proporcionan sin quererlo las condiciones para una proliferación y movilización de las culturas homosexuales (p. 70).

Para Butler (2001) se puede entender que un régimen regulador de lugar a la resistencia cuando evidenciamos que la lógica del sometimiento implica que el instrumento de la supresión se convierte en la nueva estructura y finalidad del deseo, siempre y cuando el sometimiento sea efectivo. En este sentido es fundamental para la

resistencia desbordar los objetivos reguladores para los cuales fueron producidos, pues:

Si un determinado régimen no puede controlar del todo las incitaciones que sin embargo produce, ¿se debe en parte a que existe una resistencia, al nivel del impulso a la domesticación total y definitiva por parte de cualquier régimen regulador? (Butler, 2001, p. 71).

En efecto existe un punto débil en todo régimen de sometimiento, el deseo, que es a la vez el instrumento de dominio y la posible llave de escape. En este sentido Butler (2001) manifiesta que “si el deseo tiene como finalidad última la continuación de sí mismo, entonces la capacidad del deseo para ser retirado y revincularse constituiría algo así como el talón de Aquiles de cualquier estrategia de sometimiento” (p. 73). Es precisamente este el camino que a juicio del autor debe ser explorado para poder vencer las estrategias de sometimiento que se nos presentan. Y es aquí donde la interculturalidad tiene su reto más grande.

### **El papel de la escuela en la construcción de la identidad latinoamericana**

---

En el presente trabajo se entiende la innovación educativa simplemente, siguiendo a García (2012), como “un proceso de transformación” (p. 3), en este caso educativa, intentando alejarnos de visiones empresariales y de mercado usados en la actualidad para este concepto. En este sentido, no se realizará la titánica tarea de responder, al modo clásico, la pregunta, ¿qué es la innovación educativa? Ni tampoco, desde la genealogía contemporánea, responder a ¿cómo surge la idea de innovación educativa en la actualidad? Por lo contrario, nos centraremos únicamente en posibles caminos para la transformación de la educación formal en relación con el problema de la conformación de cierta identidad latinoamericana.

No es un misterio para nadie que la escuela puede convertirse en lo que Althusser (1970) llamaba aparato ideológico del Esta-

do y por tanto, como recuerda Zubiría (2010), su “función esencial ha sido la de reproducir las representaciones mentales, sociales y culturales de clases que están en el poder” (p. 76). En palabras más sencillas, la escuela puede ser funcional para implantar determinados modos de ver, pensar y actuar determinados. En otros términos, como plantea Goetschel (2007), la escuela indiscutiblemente ha contribuido a la generación y reproducción de formas de sujeción y vigilancia de los individuos. Por tanto, la escuela se puede asumir como parte de un proceso disciplinario y de control de población. Sin embargo, sin negar lo anterior, la escuela también da lugar a nuevas posibilidades de vida y de emancipación. En palabras de Butler (2001), el poder no es únicamente algo que nos apresa, sino también “algo de lo que dependemos para nuestra existencia y que abrigamos y preservamos en los seres que somos” (p. 12). En palabras de Goetschel (2007) “el poder sería algo a lo que nos oponemos, pero también algo del cual dependemos para nuestra existencia y es parte de nuestro ser” (p. 23).

La educación desde esta perspectiva se encuentra en una disputa teleológica: formar trabajadores o formar ciudadanos. Desde este punto de vista, el autor se enmarca en un optimismo trágico que debe visibilizar un camino para que la escuela contribuya efectivamente al cuestionamiento y la formación crítica de los estudiantes donde se tiene la férrea convicción de que la filosofía tiene un rol fundamental. En este marco, se propone como pilar para una educación diferente la denominada filosofía posfundacional entendiendo esta, siguiendo a Marchart (2003), como “una constante interrogación por las figuras metafísicas fundacionales, tales como la totalidad, la universalidad, la esencia y el fundamento” (p. 14). Es importante no confundir esta noción con la de antifundacionalismo que se identifica con una noción imprecisa del llamado postmodernismo y el “todo vale” (p. 14). En términos sencillos lo que se busca no anular por completo la figura del fundamento sino debilitar su estatus ontológico:

El debilitamiento ontológico del fundamento no conduce al supuesto de la ausencia total de todos los fundamentos, pero sí a

suponer la imposibilidad de un fundamento último, lo cual es algo enteramente distinto, pues implica la creciente conciencia, por un lado, de la contingencia y, por el otro, de lo político como el momento de un fundar parcial y, en definitiva, siempre fallido (p. 15).

Dentro de este marco, en el contexto ecuatoriano para Vergara (2017) el tema de la identidad ha sido una preocupación central en el campo educativo, de hecho, se puede afirmar que esta preocupación ha estado vinculada en Latinoamérica “con la propia constitución de los estados-nación” (p. 5). De hecho, para Goetschel (2007) la educación se constituyó como herramienta fundamental en el Ecuador para “la formación del estado nacional, la modernidad y el desarrollo capitalista” (p. 16). No en vano, la educación se constituye durante la primera mitad del siglo XX como uno de los campos de lucha ideológica más importante.

En la actualidad se sugiere para abordar los temas sobre identidad, enfatizar más que en la igualdad de los seres humanos, en sus diferencias. Esto, evidentemente, no quiere decir que a los estudiantes se les nieguen los mismos derechos y oportunidades, sino que consideren las diferencias entre nosotros como punto fundamental para abordar cualquier reflexión sobre la identidad. En este sentido, abalamos la idea de promover una educación que se aleje de un enfoque tradicional apegada a cierta idea de una filosofía esencialista donde, como resalta Mèlich (2008) “maestros y alumnos saben que no que no existen esencias trascendentes” (p. 52). De este modo, aplicado a la reflexión sobre la identidad, no existe una esencia de la ecuatorianita, al igual que tampoco se puede hablar de una esencia de lo latinoamericano. De hecho, se podría afirmar, desde un lenguaje derridiano, que la única esencia del ser humano es su ausencia de esencia.

Alejarse de un enfoque esencialista tiene varias implicaciones en el campo educativo, pues en vez de transmitir esencias inmutables y monolíticas, que parecen dar cuenta de una educación atemporal e idealizada, se intenta resaltar la importancia de conocer y reflexionar sobre la existencia de diferentes tradiciones y contextos sin las cuales no se puede abordar las diferentes temáticas. Esto implica

directamente para Mèlich (2008) que la educación de la actualidad debe ser una “educación subversiva” (p. 52). Esto llevado a la reflexión sobre la identidad desemboca en contextualizar los diferentes discursos sobre ella y analizar sus intenciones ubicadas en sus diferentes tiempos y espacios. En otras palabras, visibilizar y mostrar como aquellos contenidos que se abordan en la escuela, como la identidad, no están libres de intenciones, y por tanto están lejos de ser objetivos o neutros. Por tanto, es necesario que la escuela abandone, siguiendo a Mèlich (2008) sus discursos sobre la pretendida neutralidad, imparcialidad y objetividad. Esto no implica una renuncia de la universalidad en ámbitos como la ética, sin embargo, se ha de ser consciente que cualquier afirmación universal es imposible si no se considera la particularidad.

Brito (2008) con una base freiriana repiensa el trabajo de la escuela en relación con la cultura y la identidad. En este sentido, el autor manifiesta que es oportuno “interconectar la propuesta de educación popular de Freire con una perspectiva de la cultura y la identidad” (p. 34). Freire (1993) entiende la educación como un lugar donde potenciar la participación popular respondiendo a la complejidad que debe considerar las contradicciones y exigencias sociales, en este sentido implícitamente se resalta la importancia de considerar “la historicidad del sujeto, su subjetividad; la memoria histórica, individual; la conformación de la personalidad y su socialización en diferentes espacios sociales; la formación e identificación cultural, nacional” (p. 35). La consideración de las vivencias educativas de los estudiantes es fundamental durante el proceso de enseñanza aprendizaje, pues de este modo se incorpora al sujeto tomando en cuenta su historia personal y por tanto su cultura y tradiciones. De este modo el aprendizaje muestra al sujeto como parte de un proceso complejo y dinámico de formación identitaria donde va creando determinados modos de ser y pertenecer “en la medida en que se relaciona con los otros creando nuevos sentidos de pertenencia y de referencia” (p. 35). El estudiante por tanto aprecia como la identidad parece irse conformando en un proceso de diferenciación en la convivencia con los otros, requisito indispensable para cual-

quier tipo de conformación identitaria como recuerda Ortiz (2015): “la identidad es un fenómeno subjetivo, una construcción particular que cada uno hace en la interacción con otras personas y en las situaciones en las que se desenvuelve” (p. 96).

En este proceso la historia, la memoria y la identidad cobran vital importancia al conectar el pasado con el presente y esto implica la concientización de un yo ubicado en el tiempo y el espacio en relación con un grupo o colectivo como plantea Torre (1995):

La identidad es la conciencia de mismidad, lo mismo se trate de una persona que de un grupo. Si se habla de identidad personal, aunque filosóficamente se hable de igualdad consigo mismo, el énfasis está en la diferencia con los demás; si se trata de una identidad colectiva, aunque es igualmente necesaria la diferencia con otros significativos, el énfasis está en la similitud entre los que comparten el mismo espacio sociopsicológico de pertenencia (p. 47).

De este modo la educación para Brito (2008) buscará concientizar sobre el coexistir de lo homogéneo con lo heterogéneo que precisamente permite configurar los rasgos identitarios grupales:

[...] toman conciencia del ser del grupo; se reconocen como grupo; al formar parte, crean sentido y sentimientos de pertenencia; comparten valores, preferencias, gustos, creencias, aspiraciones, motivaciones, culturas, tradiciones, etc., comunes o muy similares; se forman como grupo identitario, aun en tiempos y contextos cambiantes y a partir de constantes aprendizajes sociales compartidos (p. 35).

En esta misma línea la educación deberá potenciar y aceptar la diferencia, convivir con ella, precisamente participando en espacios sociales comunes de interacción en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, para Brito (2008) es necesario invitar a reflexionar a los participantes sobre el carácter dinámico de estas configuraciones y representaciones identitarias “siempre sujetas a nuevas transformaciones” (p. 36). Se mostrará a la conformación de la identidad por tanto como un elemento que permite tanto la inclusión como la exclusión, es decir, un concepto problemático. En

este sentido, en la escuela se trabajará precisamente la convivencia de la multiplicidad de configuraciones identitarias de infinidad de tipologías que a su vez están en constante cambio y transformación. El autor coincide con Bolaños (2010) en considerar que la premisa que subyace bajo estas iniciativas es “educar para el encuentro [...] uno de los objetivos de cuantos trabajamos en el ámbito filosófico y pedagógico” (p. 11).

Para Brito (2008) las reflexiones sobre la identidad no solo van encaminadas a determinados grupos sociales, sino que incluyen a la conformación del propio sujeto, y esto en términos psicológicos se traduce en “tomar en cuenta no sólo la diversidad socioestructural y subjetiva que caracteriza a los grupos sociales, sino las percepciones, autoimágenes y representaciones sociales” (p. 38). De este modo la escuela debe propiciar una reflexión sobre las diferentes experiencias de encuentro con la diferencia “cultural, política, ideológica, estética, ética, etc.” (p. 39).

## Conclusiones

---

A lo largo del presente capítulo se ha podido apreciar la relación que ha existido entre educación, identidad y filosofía latinoamericana. Aun en la actualidad es tema de debate, ya no en los términos de antaño, sino concretada en la situación actual del mundo y particularmente de nuestro contexto. Es particularmente importante el cambio necesario en la concepción de la filosofía, no como invención única de la genialidad griega, y en posesión de occidente, sino como una potencialidad de todos los pueblos que habitan el mundo.

La identidad latinoamericana a finales de los años XX estaba centrada principalmente en discursos de carácter hegemónicos que pretendían elaborar una identidad universal que lo que en realidad conseguían es invisibilizar la diversidad, la diferencia. En consecuencia, estos constructos discursivos buscaban solo el beneficio de los grupos dominantes negando la pluralidad e intentando acabar

con ella, en muchas ocasiones mediante la fuerza. En el caso concreto de Ecuador Erika Silva plantea la invención de una serie de mitos sobre los cuales se ha creado la identidad ecuatoriana. Los dos más sobresalientes son el mito del señorío sobre el suelo y el mito de la raza vencida. Ambos permiten a los grupos dominantes mantener el *statu quo* mediante su inclusión en el imaginario social. Ambos son falsos y en determinados acontecimientos históricos han sido destruidos, pues ambos han contribuido a invisibilidad a los pueblos indígenas, mediante el desprecio y negación. A finales del siglo XX estos discursos son fuertemente debilitados por la irrupción de estos pueblos en el ámbito de política.

Como posible solución a estos discursos homogenizantes se encuentra la interculturalidad, que tiene el posible riesgo de quedar en una posición semejante, y esto sucede, como se ha podido apreciar, cuando se desconoce la diferencia y la contradicción existentes en la unidad como refieren los diversos autores citados. La interculturalidad plantea aceptar la diferencia, no rehuirla, pues la unidad no se puede entender sin la diferencia. Además, es de radical importancia que la interculturalidad se vea plasmada en políticas de la esfera estatal, traducida en acciones concretas que partan de la misma sociedad.

En el campo educativo se ha reflexionado sobre la necesidad de una nueva escuela que abandone las pretensiones de universalidad, objetividad y neutralidad que no hacen más que enmascarar determinadas intenciones de dominación y ausencia de reflexión. Por lo contrario, se propone una escuela que muestre sus intenciones a partir de la problematización y reflexión crítica. Esto se traduce en mostrar la identidad como una construcción constante y en continua transformación que permite dinámicas tanto de inclusión como de exclusión. Por tanto, su papel debe centrarse en la creación de espacios para la convivencia con la diferencia. De este modo, cualquier posibilidad de innovación educativa debe pensarse considerando los aspectos antes mencionados.

En conclusión, respecto al papel del Estado en el fomento de la interculturalidad, se ha podido apreciar un cambio en la manera

en que los grupos dominantes ejercen el poder. Ya no es mediante discursos homogenizantes, como se planteaba a finales de los años XX, ahora se celebra la diversidad, se la promueve, hasta el punto de convertirla en folclórica, para alimentarse de ella, y usarla a favor de una visión neoliberal que las convierte en mercancías. En este sentido, la interculturalidad tiene su reto más grande al enfrentarse a las estrategias de dominación que parecen fortalecerse cada vez más con cada iniciativa por detenerla, en este sentido se puede apreciar al deseo, tal como lo entiende Judith Butler, como herramienta de autoesclavización, pero a la vez como posible llave de escape de estas estrategias. Es precisamente este uno de los retos a superar por la interculturalidad, siempre guiada por una visión de utopía creadora al estilo de la propuesta realizada por José Martí de alcanzar una América realmente nuestra, construida con la participación de todos, con espacios específicos y acciones concretas, para alcanzar un mundo realmente diferente, una América en la que la unidad sea diferencia y la diferencia unidad, y todas ellas tengan su voz.

## Bibliografía

---

- Arguedas, A. (1909) Pueblo enfermo. En Luis González, *Filosofía de la cultura latinoamericana* (pp. 49-63). Bogotá: Búho. 1982.
- Bauman, Z. (1996). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. En Stuart Hall y Paul du Gay, *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 40-69). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (Comps.), *Paulo Freire, Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Bolaños, R. (2010). Elementos de alteridad y convivencia social a partir de la Filosofía Dialógica de Martin Buber. *Sophia: Pensamiento, sociedad y complejidad: miradas desde la filosofía de la educación*, 11-31.
- Bonifaz, E. (1988). Comportamiento. En Claudio Malo González, *Pensamiento indigenista del Ecuador* (pp. 443-504). Quito: Banco Central del Ecuador, Corporación Editora Nacional.

- Butler, J. (2001). *Los mecanismos psíquicos del poder. Teoría sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.
- Carvajal, I. (2000-2001). Los límites de la crítica frente a lo poético el diálogo roto. *Revista Kipus*, 46-47.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Identidad nacional y poder*. Quito: Abya-Yala.
- Dussel, E. (2015). Entrevista de Steven Navarrete Cardona a Enrique Dussel, filósofo de la liberación (18 de abril de 2015).
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- García, F. (2012). *Conceptos sobre innovación*. Colombia: Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería.
- Goetschel, A. (2007). *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*. Quito: Abya-Yala.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita identidad? En *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Heidegger, M. (2004). *¿Qué es la filosofía?* España: Herder.
- Higuera, É., & Castillo, N. (2015). La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 18(1), 147-162.
- Marcharnt, O. (2003). *El pensamiento político postfundacional*. Buenos Aires: FCE.
- Mèlich, J-C. (2008). Filosofía y educación en la postmodernidad. En Guillermo Hoyos, *Filosofía de la educación* (pp. 35-53). Madrid: Trotta.
- Ortiz, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 18 (1), 91-110.
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En Castro-Gómez et al. (Eds.), *Pensar en los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial* (pp. 99-110). Bogotá: Instituto de Estudios Culturales y Sociales, Pontificia Universidad Javeriana.
- Luengo, E. (1998). La otredad indígena en los discursos sobre la identidad latinoamericana. *Cuadernos americanos*, 180-197.
- Ramón, G. (1987). *La resistencia andina*. Quito: CAAP.
- Saad, P. (1981). Encuentros y lecciones. *Viva la patria*, 75-93.
- Salazar Bondy, A. (1968). ¿Existe una filosofía en nuestra América? México: Siglo XXI Editores.
- Serrano, J. (2010). *Filosofía actual en perspectiva latinoamericana*. Bogotá: San Pablo.
- Silva Charvet, E. (1995). *Los mitos de la ecuatorianidad*. Quito: Abya-Yala.

- \_\_\_\_\_ (2004). *Identidad nacional y poder*. Quito: Abya-Yala.
- Valdano, J. (2005). *Identidad y formas de lo ecuatoriano*. Quito: Eskeletra.
- Vasconcelos, J. (1948). *La raza cósmica*, 1ra. Ed. México: Espasa-Calpe, pp. 9-53 (“Introducción” y “El mestizaje”).
- Vergara, A. (2017). *Experiencias de las mujeres en la alfabetización: un acercamiento a la escuela de alfabetización, terminación de primaria y formación política Mujeres de Frente*. Quito: FLACSO.
- Viaña, J. (2009). *La interculturalidad como herramienta de emancipación*. La Paz: Editorial Campo Iris S.LI.
- Zea, L. (1969). *La filosofía americana como filosofía sin más*. México: Siglo XXI Editores.

# ¿PARA QUÉ INNOVAR? REFLEXIONES PARA DESESTUPIDIZAR LA EDUCACIÓN

.....

MAURO RODRIGO AVILÉS SALVADOR

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito-Ecuador

mraviles@puce.edu.ec

<http://orcid.org/0000-0001-6836-8467>

## Introducción

---

Quizá el mayor desafío que enfrenta la educación en el siglo XXI es el responder a las demandas de una sociedad hipertecnologizada, en la cual la información está al acceso de todos y, cambia con una rapidez que no se puede imaginar. El antiguo adagio de “los árboles no nos dejan ver el bosque” cobra —con mayor fuerza— actualidad: las respuestas a las exigencias de la inmediatez han hecho perder el rumbo a la educación. Por ello, es importante reflexionar no solo sobre el cómo innovar o qué innovar. Urge tener claro el norte del quehacer educativo, el reflexionar para qué educar.

Uno de los planteamientos que orientan las reflexiones propuestas es la convicción que, al estar la información al alcance de todos —realidad diversa a la de los siglos predecesores al actual— y, por lo contrario, al ser esta un fenómeno se presenta como multicau-

sal, multidireccional y totalmente amorfo— el horizonte de la educación del presente y del futuro debe orientarse no a la transmisión de contenidos sino al ofrecer las estrategias para su comprensión; lo importante no es tanto tener la información, sino saber reconocerla e interpretarla.

Bajo esta perspectiva, el autor se propone como objetivos: presentar un análisis de la realidad educativa tradicional y de sus diversos componentes, evidenciar rasgos distintivos de la crisis educativa contemporánea y, proponer el símbolo como estrategia axial que permita repensar y direccionar hacia nuevos rumbos el quehacer pedagógico en la actualidad.

El presente capítulo abordará la problemática con los siguientes tópicos: causas de la parálisis educativa, la pregunta de “para qué educar”, los aprendizajes necesarios para el siglo XX, de la unidireccionalidad a la complejidad. Reflexiones para adaptar la educación a las demandas de un mundo cambiante y, finalmente, una reflexión sobre el símbolo como llave de la innovación e integración en educación

### **La educación estupidizada: la ausencia de un camino y la parálisis educativa**

---

Es conocida la historia que Carroll (2003) narra en *Alicia en el país de las maravillas* y, es muy pertinente a los temas que aquí se discurren:

El diálogo se presenta así, entre el gato Chesire y Alicia:

- Pregunta Alicia: Podría decirme, por favor, ¿qué camino debo tomar?  
 -Eso depende de a dónde quieras ir -respondió el Gato.  
 -Lo cierto es que no me importa demasiado a dónde... -dijo Alicia.  
 -Entonces tampoco importa demasiado en qué dirección vayas -contestó el Gato.  
 -... siempre que llegue a alguna parte -añadió Alicia tratando de explicarse.  
 -Oh, te aseguro que llegarás a alguna parte -dijo el Gato- si caminas lo suficiente (p. 60).

He aquí el dilema: Si se innova en educación, ¿para qué se lo hace? ¿Qué se pretende con ello? Los caminos que se escogen, ¿nos llevan hacia ‘cualquier lugar’ Se buscan nuevas técnicas para mejores aprendizajes. Y la pregunta continúa: ¿Para qué? ¿Está caminando la educación ‘lo suficiente’ para llegar a alguna parte? La educación desde hace tiempo está marchando sobre el mismo terreno, avanza hacia quién sabe dónde. Los medidores de eficiencia evalúan la calidad de una educación que no sabemos si está cambiando el mundo y otorgando más felicidad y mejor calidad de vida a quienes habitan en el planeta. No hay rasgos distintivos en los diferentes sistemas educativos (es más, la mercantilización, competitividad e individualismo que caracteriza su quehacer, actualmente, es alarmante) y, las grandes evaluaciones alimentan una cruel realidad: el contexto mundial, regional y local no evidencia cambios significativos.

Tras la caída del muro de Berlín, los cantos del capitalismo anunciaron mejores tiempos. Y el neoliberalismo tampoco solucionó la pobreza, desigualdad e injusticia existente. El hambre, el desempleo, la violencia y el sinsentido del devenir humano –en especial en cuanto se refiere a las respuestas que los distintos paradigmas hegemónicos han ofrecido a la crisis que enfrenta la modernidad en occidente- es una evidencia de ello. ¿Para qué educar? Las reflexiones sobre otro mundo posible no acaban de llegar al aula y, quedan encerradas en el discurso de filósofos y teóricos sociales. A este hecho de ‘caminar sin norte’, de ‘marchar sobre el mismo terreno’, de educar sin un horizonte definido este artículo ha denominado ‘estupidización de la educación’.

Antes de provocar reacciones o generar alarmas, es importante definir la palabra ‘estúpido’. Esta viene del latín *stupidus* y este del verbo *stupere*, que quiere decir ‘quedar paralizado’ o ‘quedar aturdido’. Y es que, en educación, desde hace mucho tiempo se evidencia un aturdimiento generalizado: los aportes y cambios en educación, que se procuran dar en muchos ámbitos de los componentes del sistema educativo, no mejoran los resultados finales. Generalmente, los esfuerzos por realizar innovación en educación obedecen a uno de los ámbitos del currículo: a la evaluación, a los recursos utilizados,

a los escenarios, se toman en cuenta algunos rasgos de sus actores, pero, en muchos de los casos, al atender a uno, se hace caso omiso de los demás. De esta forma, el resultado final no presenta los cambios necesarios: repetición de los esquemas culturales, mediocridad educativa, crisis social y, lo más alarmante, los jóvenes, 'promesa del futuro' no encuentran sentido a su quehacer académico y, a veces, también existencial.

Es quizá, por ello, la urgencia de reflexionar sobre algunos aspectos que permitan alternativas educativas desde unos fines distintos para la educación, unos fines que promuevan nuevos espacios de dignidad y desarrollo humano integral.

Con este presupuesto, la presente reflexión se desarrolla con los siguientes momentos: causas de la parálisis educativa, expectativas y posibilidades de desarrollo y, finalmente, reflexiones en torno a una nueva educación.

### **Causas de la parálisis educativa**

---

La educación debe ser realizada siempre en función de los contextos en los cuales se desarrolla. Los modelos imitados no cambian la realidad y no generan impacto en la sociedad.

A lo largo de la historia, las diferentes prácticas educativas han respondido a las exigencias de sus contextos históricos, geográficos, políticos, culturales.

La *paideia* griega tenía como objetivo tanto la preparación de los jóvenes para participar con liderazgo en el Senado y en las tareas del Estado y la sociedad. La formación física y espiritual propendía a la excelencia humana que los caracterizó como la civilización que influyó más significativamente en la antigüedad.

En el medioevo, frente al cual la filosofía fue calificada como *ansila theologiae*, la educación escolar de los ciudadanos correspondía tanto a la formación monacal, a la elevación del alma a Dios como al desarrollo y cuidado de la naciente ciencia. De esta forma, la educación de las escuelas medievales respondía a las exigencias de

los nacientes burgos, en el marco de los reinados y feudos. La educación se impartía inicialmente en las escuelas de los monasterios y se centraba en quienes formaban parte del clero. Los aprendizajes estaban relacionados con la liturgia, las oraciones y la lectura y estudio de la Biblia.

La modernidad llevó lo suyo. El hombre postrenacentista, sediento de conocimiento y de ciencia, con claros ímpetus revolucionarios y la crítica a flor de piel, encausó los procesos educativos hacia la formación de ese ‘nuevo humanismo’. El hombre de la modernidad, consciente de su trascendental papel en la nueva comprensión del mundo, diseñó los espacios educativos para la adquisición de esos nuevos aprendizajes. Pensadores como Rousseau, Descartes, Kant, Hegel, orientaron sus reflexiones hacia la conquista de ese ideal.

La crisis actual viene caracterizada por la complejidad. Resultante del ocaso de la modernidad y con los planteamientos postmodernos viene, conjuntamente, una crisis del humanismo y, derivado de ella, una crisis de la educación y de las instituciones educativas. Es decir, la estupidización de la educación está llegando a sus cotas más altas.... Su inmovilidad y falta de respuesta a la urgente situación de la humanidad actual es evidente.

El contexto humano, a los cuales debe responder el quehacer educativo en el presente siglo, manifiesta algunas aristas. El ámbito socioeconómico, cuyo posicionamiento se caracteriza por los logros del capitalismo en el planeta y la hegemonía del mercado en las relaciones entre los pueblos, es uno de los factores determinantes para la sobrevivencia de los grandes conglomerados humanos, muestra algunos conflictos frente a la educación y al impacto social que esta produce. El trabajo, como factor de desarrollo y medio para lograr la satisfacción y realización humana se ha convertido en uno de los objetivos imprescindibles a los que se debe orientar la educación. Tedesco<sup>1</sup> (2003) afirma que, desde el punto de vista productivo, existe consenso en reconocer que profunda transformación tecnológica

---

1 Juan Carlos Tedesco (Argentina, 1944-2017) fue Director La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe entre

a la que sociedad actual se ve abocada, así como la globalización y la competencia por la conquista de mercados, están modificando los patrones de producción y de organización del trabajo y por ello:

Estaríamos pasando de un sistema de organización del trabajo basado en la división en jerarquías piramidales y destinado a la producción masiva, a un sistema orientado al consumo diversificado y basado en una organización en redes, donde se otorgan amplios poderes de decisión a las unidades locales...Las ideas de fábrica flexible, adaptable a mercados cambiantes tanto en volúmenes como en especificaciones, de equipos multipropósito, de plantas multiproducto, de innovación y de mejora continua de los productos, de polivalencia del personal, de distribución homogénea de la inteligencia y de formas combinadas de competencia y asociación, son todos conceptos habituales en los análisis actuales sobre la organización del trabajo. Estos conceptos se refieren a un modelo que supera las formas tradicionales del taylorismo y el fordismo, basados en la producción en serie para mercados masivos, a través de grandes organizaciones con estructuras internas jerarquizadas en forma piramidal. Pero la organización del trabajo basada en la innovación permanente, la flexibilidad interna y la ruptura de las categorías fijas, al mismo tiempo que provoca la eliminación de las jerarquías tradicionales, muestra tendencias que contienen un potencial destructivo muy importante (p. 2).

La forma en que la modernidad ha concebido y ha organizado el trabajo no está orientada a una mejora de la calidad de vida de los habitantes del planeta, por lo contrario, ha favorecido un progreso desigual y mayor injusticia entre las poblaciones, la forma en que se ha organizado el trabajo ha propiciado aun mayor desigualdad. La concentración de los beneficios logrados por un desarrollo económico no ha beneficiado a una vida más digna de las mayorías poblacionales, en regiones y países en vías de desarrollo. Una segunda causa, desde la perspectiva de este autor, sería la desigualdad social

---

1986 y 1992. Fue un destacado intelectual comprometido con la educación argentina, latinoamericana y mundial.

que ha provocado el apareamiento de la exclusión de la participación en el ciclo productivo. Para Tedesco (2003):

El aumento de la desigualdad y la aparición de la exclusión como un fenómeno masivo son procesos particularmente complejos... La organización actual del trabajo tiende a reemplazar las tradicionales pirámides de relaciones de autoridad, por *redes* de relaciones cooperativas. En este esquema, todas las fases del proceso productivo son importantes y el personal, en cualquier nivel de jerarquía que se ubique, juega un papel crucial... esta mayor igualdad entre los incluidos implica una separación mucho más significativa con respecto a los excluidos (p. 3).

Este proceso de inclusión grupal —exclusión social implica en la actualidad un cambio en el concepto de ciudadanía, por cuanto la adhesión de los individuos, según afirma Tedesco (2003), “en la actualidad está dada a entidades supranacionales, las mismas que superan las fronteras nacionales, siendo la integración fundamentalmente cultural y no política” (p. 3). Las nuevas formas de relación, de orden virtual, se presentan como o más libres y participativas, pero en su expresión práctica, se han tornado más exclusivas e intolerantes.

Las nuevas relaciones sociales, desde los escenarios de las nuevas Tecnologías de la Información y la comunicación, han promovido una gran aceleración en los procesos sociales y, la educación no está exenta de ellos. Así lo expresa Cárdenas (2010), cuando afirma que:

El mundo avanza vertiginosamente, lo sabemos de sobra. Hoy, como nunca antes, la electrónica es la paradójica gran herramienta micro de la velocidad en los quehaceres cotidianos de acceso a la información, y es el medio por antonomasia de la comunicación (p. 174).

Y, la escuela no está ajena al desarrollo de estas tecnologías, al alcance de cualquier ser humano, gracias al gran empuje provocado por la ciencia. Pero, la preocupación surge de la mano del ser humano que siente que la velocidad del avance tecnológico no corresponde a la forma en que el ser humano la comprende y asume, así propone Cárdenas (2010) cuando afirma que:

Desde una perspectiva humanista surgen preguntas que se han de responder: ¿cómo mantener el humanismo en un contexto de información tecnológicamente digitalizada? ¿Es del interés de la educación sostener una postura humanista? ¿A qué tipo de educadores les interesa? Si humanismo tiene como fin al hombre mismo ¿la tecnología informática y mecatrónica compartirá este fin? (p. 176).

Es una pregunta de gran actualidad y que invita a una profunda reflexión ética. El mismo autor, tras invitar a una reflexión sobre los procesos de socialización que conlleva este avance tecnológico, afirmará: “Es un imperativo moral la construcción de un mundo cada vez más humano en sí y para sí” (Cárdenas, 2010, p. 176).

Si bien tanto la nueva forma de la división del trabajo, como el acelerado y vertiginoso desarrollo de la tecnología han sido razones de esta parálisis educativa, la miopía de horizontes que la educación presenta en la actualidad es uno de los aspectos más significativos. Nos referimos a esta realidad como aquellos ámbitos a los cuales los distintos sistemas educativos no pueden dejar de responder, estos son, según Morin (citado por Cárdenas, 2010, p. 179), los siguientes:

- La persistencia de una amenaza nuclear global, que se evidencia en la continua tendencia bélica del ser humano.
- La formación de una conciencia ecológica planetaria para salvaguardar la integridad de la Tierra.
- La entrada en el mundo del tercer mundo: esta parte de la humanidad con sus tragedias, sus carencias, su masa, nos impulsa sin cesar a relativizar nuestra percepción y nuestra concepción de las cosas humanas.
- El desarrollo de la mundialización civilizadora, para lo peor, acarrea irremediables destrucciones culturales; homogeneiza y estandariza las costumbres, los usos, el consumo, el alimento (*fast food*), el viaje, el turismo. Para lo mejor, porque otorga usos, costumbres, tipos de vida comunes que derriban cierto número de barreras de incomprensión entre individuos o pueblos.

- El desarrollo de una mundialización cultural. Esta nueva cultura mundial que recoge las aportaciones originales de múltiples culturas, permanece todavía acantonada en esferas restringidas de cada nación.
- La formación de un folclore planetario. Los medios de comunicación han producido, difundido y manejado un folclore mundial con temas originales brotados de culturas distintas.
- La tele-participación planetaria. Extraña mundialización: consumimos como espectadores las tragedias, hecatombes, horrores de este mundo, pero participamos también en la vida de los demás y nos conmovemos con sus desgracias.
- La Tierra vista desde la tierra. La sensación de que existe una entidad planetaria a la que pertenecemos y de que existen problemas propiamente mundiales, se concreta, llevando consigo una evolución hacia la conciencia planetaria.

### **La innovación: La importancia de la pregunta ¿Hacia dónde va la educación?**

---

Es importante tomar en cuenta a Rivas (2017), cuando afirma:

...definiremos la innovación educativa como una fuerza vital, presente en escuelas, educadores, proyectos y políticas, que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos. Expresado, en otros términos, innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos (p. 20).

La exigencia que motiva esta fuerza vital es la motivación que la misma sociedad al sistema educativa: respuestas coherentes a los problemas actuales, con visión de futuro; esto es, el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes debe responder a los nuevos contextos con visión de futuro, con un perfil particular, que le permita responder con calidad a los requerimientos de tiempo y espacio.

La alteración de los componentes del sistema educativo provoca cambios, necesarios para la renovación de la educación. Pero, es importante tomar en cuenta el origen o causas que motivan este cambio, así como el horizonte, el para qué de estos cambios.

Rivas (2017) llama “matriz tradicional” a la forma de educar o sistema educativo que ha tenido la hegemonía en los centros educativos. A ellos caracteriza de una forma particular:

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

Frente a una matriz escolar tradicional, caracterizada por normativas, rituales, recursos y procedimientos propios del siglo que los vio nacer (XIX), extendida a lo largo del siglo XX y, que encuentra sus raíces en los siglos XVI y XVII. Según Hunter (1998, citado por Rivas, 2017), “La escuela fue un aparato de gobierno que formó primero la disciplina pastoral necesaria para adquirir la fe religiosa y fue mutando hasta convertirse en una máquina estatal de organización de la ciudadanía” (p. 20). La matriz humanista que orientaba el quehacer educativo hasta mediados del siglo XX entra en su eclipse con el auge y desarrollo tecnológico. La influencia de los medios de comunicación masiva y, en especial de internet ha revolucionado el acceso a las fuentes de información. Si durante los siglos anteriores el docente era el portador de la formación y su excelencia radicaba en el dominio, suficiencia y actualidad de los conocimientos que este impartía a los estudiantes, en la actualidad las vertientes de información son múltiples, convirtiendo —en el marco de la transmisión de contenidos— al docente en un proveedor más (no necesariamente el mejor) de los conocimientos, razón suficiente para despertar la más profunda crisis que la matriz tradicional de educación ha tenido en los últimos siglos. Entran en juego otros elementos: el rol del docente, la importancia y veracidad de los contenidos, la pertinencia de los mismos, la dimensión axiológica del proceso educativo, los con-

textos educativos, los actores y muchos otros elementos que se ven fuertemente cuestionados en estos nuevos escenarios.

Al analizar algunos de ellos, podríamos considerar lo siguiente:

La escuela: a esta institución se la ha caracterizado por sus horarios fijos, por sus rutinas y rituales. El orden y la disciplina han sido, tradicionalmente, los valores que la han dado mayor significación. La organización escolar está caracterizada tanto por una asistencia continua como por la separación en grupos etarios. Los periodos de estudio oscilan entre años, semestres, trimestres, periodos en los cuales se distribuyen los contenidos y, al final de los cuales los estudiantes son evaluados según los conocimientos adquiridos. El orden es monitoreado por el docente o por la autoridad indicada para el efecto y la normativa existente regula los comportamientos.

El currículum o plan de estudios norma los aprendizajes que el estudiante debe recibir durante un periodo determinado de tiempo; en el caso común, durante un año escolar. Dentro del marco de la matriz educativa tradicional, es el cumplimiento del currículum lo que garantiza el cumplimiento docente en la escuela.

Al ser la educación un bien público, ha sido el Estado el que ha determinado los aprendizajes necesarios, convirtiéndose, en muchos casos, en un instrumento de dominación y de control. En la mayoría de los casos, los contenidos correspondientes a contenidos comunes a través de las teorías de aprendizaje hegemónicas.

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

## **Aprendizajes necesarios para el siglo XXI**

---

Uno de los filósofos que más ha aportado a la reflexión sobre los aprendizajes necesarios para el futuro ha sido Edgar Morin. Los

actuales centros de formación docente incorporan, necesariamente, la lectura de su documento “los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. Junto a estos saberes, este filósofo nos propone la formación de una conciencia planetaria, la misma que buscaría una “unidad múltiple”, con la finalidad de orientar la diversidad de esfuerzos en aras de un bien común en el siglo XXI. Indica Morin que, gracias a los acontecimientos del siglo pasado, esta conciencia se ha ido conformando entre los habitantes del planeta y, de alguna forma, se camina hacia este objetivo.

En el documento mencionado Morin (1999) reflexiona sobre lo imprescindible para educar en esta era planetaria globalizada. A partir del marco del reconocimiento de una complejidad del pensamiento, nada es absoluto y todo tiene por lo menos dos cuerpos que se entrecruzan como bucles en movimiento. De esta forma, indica el francés, es como ha de verse e interpretarse la realidad. Por ello, caracteriza así los siete saberes:

- Una educación que cure las cegueras del conocimiento
- Una educación para el conocimiento pertinente
- Enseñar la condición humana
- Enseñar la identidad terrenal
- Enfrentar las incertidumbres
- Enseñar la comprensión
- La ética del género humano

Tanto la formación de la conciencia planetaria como el conocimiento y convicción de estos siete saberes son necesarios para orientar los aprendizajes. Pero, a criterio de Tedesco (2003), citando a Giddens, existe un factor necesario, como característica que debe tener la educación en el presente siglo, y este es el de la reflexividad:

Anthony Giddens conceptualizó este papel del conocimiento a través de la categoría de *reflexividad* que, según sus análisis, es el rasgo central de la sociedad actual. El proceso de modernización de la sociedad —sostiene Giddens— ha ampliado los ámbitos de reflexión hacia áreas tradicionalmente reguladas por la tradición... Enseñar

a pensar bien, a pensar mejor, ha estado asociado generalmente a la idea de formar un ser más 'humano'. Las últimas versiones de este enfoque provienen de pensadores vinculados al desarrollo de enfoques interdisciplinarios que permitan comprender adecuadamente la *complejidad* de los fenómenos (Tedesco, 2003, p. 5).

¿Cómo pasar de una educación centrada en la asimilación de contenidos a la formación de procesos educativos que favorezcan la reflexividad entre los estudiantes? Si es la razón aquello que caracteriza y distingue a la especie humana, el uso que de ella se haga dependerá del grado de reflexividad que con los aprendizajes consiga y la forma en que los aplique, en beneficio de sus entornos mediatos e inmediatos. La reflexividad será la característica que permita, según Tedesco (2003) discernir los elementos dentro de la complejidad y propicien la comprensión, “una inteligencia incapaz de percibir el contexto y el complejo planetario, convierte a las personas en ciegas, inconscientes e irresponsables” (p. 5).

Si se toma en cuenta, detenidamente, la propuesta de Morin sobre los siete saberes, ellos han estado presentes de una u otra forma en los aprendizajes humanos en el siglo pasado, pero, no han sido asumidos y transversalizados en las escuelas y en los currículos. Quizá la respuesta sea apostar por la búsqueda de una mayor reflexividad en los aprendizajes, esta sería la que permita construir valores, construir la propia identidad. Por ello, para Tedesco (2003), habría que apostar por una mayor reflexividad con miras a conseguir una ciudadanía común:

La posibilidad de vivir juntos no constituye una consecuencia 'natural' del orden social sino una aspiración que debe ser socialmente construida.... promover estrategias educativas centradas en el desarrollo del individuo no constituye necesariamente un enfoque liberador, alternativo a las tendencias dominantes (p. 6).

La búsqueda de estos espacios de formación reflexiva ayudaría a esta formación ciudadana, constituyéndose así en una aspiración de orden ético que buscaría el reconocimiento del otro como una dimensión fundamental de los aprendizajes.

Como una respuesta a un mundo cada vez más individualizado y fragmentado, la estrategia sería, para Tedesco (2003), la formación de una ciudadanía activa, sustentada en la reflexividad y el compromiso la que permita la superación de la lógica del consumidor y del cliente y promueva la búsqueda del bien común y de la participación: “Asistimos a fenómenos de individualismo a-social y de fundamentalismo autoritario que comparten una característica común: la negación de la dimensión política de la sociedad” (p. 6). Será el vivir juntos el objetivo del aprendizaje y un objetivo de política educativa.

Es evidente que, desde estos objetivos planteados, la estructura actual de la escuela es inútil. La estructura institucional de la escuela, en la actualidad, responde a un modelo social del medioevo, convirtiéndose —en la actualidad— en un ámbito artificial para el desarrollo de la socialización que no necesariamente favorece la cohesión social y el diálogo. La forma de concebirla, bidireccional, caracterizada por una marcada relación docente-alumno, ha llegado a su agotamiento. Las prácticas sociales a las cuales respondía difieren radicalmente del dinamismo social que vive el ciudadano del siglo XXI.

Para Tedesco (2003):

La autonomía y la personalización no son incompatibles con la vinculación con el otro. La escuela debería, desde este punto de vista, promover experiencias masivas de conectividad —favorecidas ahora por las potencialidades de las nuevas tecnologías— con el diferente, con el lejano. Las escuelas deberían promover masivos programas de intercambio, de contactos, de programas comunes, interbarriales, intercomunales, transfronterizos, etc. (p. 7).

La escuela, como institución *ad intra* no puede seguir funcionando así. Su vínculo y dimensión tiene que lanzarse hacia afuera. Es en la relación con ‘el otro’ en donde van a realizar sus aprendizajes humanos —integrales— los nuevos ‘aprendices’; la escuela debe ser concebida como una organización *ad extra*. Ello trae consigo, afirmará el mismo Tedesco (2003), el reconocer que:

Los aprendizajes que debe propiciar la escuela no deben reducirse al ámbito cognitivo, señala que las tildes —el proceso formativo—

deben estar puestas en la formación ética en particular y en la formación de la personalidad en general (p. 7).

Pensar en esta relación *ad intra-ad extra* es, entonces, una de las claves de la innovación educativa que no pueden ser descuidadas en la reflexión pedagógica.

En esta línea, Juan Carlos Tedesco (2003) propone las reflexiones de David Perkins, al señalar:

La necesidad de distinguir dos tipos de conocimientos: los de orden inferior y los de orden superior. Los primeros son los conocimientos sobre determinadas áreas de la realidad. Los de orden superior son conocimientos sobre el conocimiento (p. 7).

Y, afirma la urgencia que tiene la educación actual de educar en los conocimientos de tipo superior, dimensión desde la cual el rol de los docentes cambia sustancialmente, su nueva misión será la de enseñar a aprender y, en nuestro criterio, a discernir la información. Esta, consideramos, es la principal actividad en la cual deben centrarse los procesos formativos.

Tedesco (2003), al reflexionar sobre estos nuevos roles, utiliza una metáfora que responde a la esencia misma de la nueva dimensión del docente, esta es la relación entre experto y novicio:

Pero a diferencia de los oficios tradicionales, lo que distingue al experto del novicio en el proceso de aprender a aprender es la manera como encuentran, retienen, comprenden y operan sobre el saber, en el proceso de resolución de un determinado problema. A partir de esta pareja “experto-novicio”, el papel del docente se define como el un “acompañante cognitivo”. En el proceso clásico de aprendizaje de determinados oficios, el procedimiento utilizado por el maestro es visible y observable... El “acompañante cognitivo” debe, por ello, desarrollar una batería de actividades destinadas a hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos, de manera tal que el alumno pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar, para luego —poco a poco— ponerlos en práctica con la ayuda del maestro y de los otros alumnos... pasar del estado de novicio al estado de experto consiste en incor-

porar las operaciones que permiten tener posibilidades y alternativas más amplias de comprensión y solución de problemas (p. 8).

Tedesco da este nuevo rol el nombre de ‘acompañante cognitivo’ y, le da un carácter de *modelo*. Si bien su la propuesta implica un cambio revelador en las relaciones pedagógicas, su definición se encuentra centrada en el ámbito cognitivo, ámbito desarrollado de forma significativa en los procesos pedagógicos motivados por la modernidad occidental, es importante caer en la cuenta que se circunscribe a los procesos tradicionales propios de la institución educativa. El rol del ‘experto’, en la perspectiva de Tedesco (2003), estaría caracterizado por una imitación que el aprendiz pudiera hacer de los comportamientos y conocimientos del maestro y, paulatinamente, exteriorizarlos. Para ello, el desarrollo interno de los procesos cognitivos y su posterior manifestación externa serían aspectos fundamentales, “se trata, en consecuencia, de exteriorizar aquello que habitualmente es tácito e implícito” (p. 8).

El rol de ‘acompañante’ en el proceso de aprendizaje requiere un conocimiento del educando por parte del maestro (ya no solo dominio de los conocimientos) y un sincero replanteamiento de los contenidos en función del contexto: no puede ser exteriorizable aquello que no es significativo. La exigencia formativa que exige esta nueva dimensión formativa es, obviamente, mucho mayor. El docente-maestro no solo será un ‘experto’ en contenidos no evidenciará en el aula una suficiencia en el dominio de los mismos, deberá encaminar al acompañante tanto en los procesos de búsqueda, adquisición, asimilación y, sobre todo en los procesos que impliquen una reflexión y aplicación de los mismos con miras a su vida diaria, a una mejorar de la calidad de vida, a un futuro profesional y una vivencia comunitaria caracterizada por el bien común y el cuidado del otro.

Para Tedesco (2003) “este enfoque... abre una serie muy importante de problemas para la formación inicial de los profesores, sus modalidades de trabajo pedagógico, sus criterios de evaluación y los materiales didácticos” (p. 9). En ello radica la importancia de trascender las fronteras del currículo sobre los contenidos y hacia

nuevas y más profundas dimensiones formativas; así concebida la educación, el proceso educativo no se puede limitar a los momentos de escolarización durante una determinada etapa de la vida, implica el ‘aprender a aprender’ como actividad y tarea continua durante todo el ciclo vital, la estructura de los sistemas educativos está sometida a nuevas exigencias. El proceso de aprendizaje terminará únicamente cuando el mundo ya no cambie y cuando las exigencias de respuestas a los requerimientos medio no sean necesarias...

Los aportes que la teoría de la complejidad propone para la comprensión y simultánea de los diferentes fenómenos permiten un acercamiento más integral para entender el mundo, superando así visiones y aproximaciones fragmentadas e incompletas de la realidad. Afirmará Morin (s.f.) que:

Todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos: separa (distingue o desarticula) y une (asocia, identifica); jerarquiza (lo principal, lo secundario) y centraliza (en función de un núcleo de nociones maestras). Estas operaciones, que utilizan la lógica, son de hecho comandadas por principios ‘supralógicos’ de organización del pensamiento o paradigmas, principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello (p. 20).

Los principios ‘supralógicos’ permiten una comprensión integral del mundo, trascendiendo los procesos cognitivos particulares. Los procesos cognitivos no debes únicamente permitir la adquisición de nuevos conocimientos, deben procurar el discernimiento de su importancia y aplicabilidad. Una visión compleja de la realidad, de esta forma, permitirá enfrentar las incertidumbres de la ciencia y del conocimiento y, más aún, jerarquizarlos y ordenarlos en función de nortes claros. Es oportuno tomar en cuenta la reflexión que la fragmentación del conocimiento y la “sobre especialización” ha hecho de la ciencia y de las realidades humanas. En la visión de Morin (s.f.):

La visión no compleja de las ciencias humanas, de las ciencias sociales, implica pensar que hay una realidad económica, por una parte, una realidad psicológica, por la otra, una realidad demográfica más

allá, etc. Creemos que esas categorías creadas por las universidades son realidades, pero olvidamos que, en lo económico, por ejemplo, están las necesidades y los deseos humanos. Detrás del dinero, hay todo un mundo de pasiones, está la psicología humana. Incluso en los fenómenos económicos stricto sensu, juegan los fenómenos de masa, los fenómenos de pánico, como lo vimos recientemente, una vez más, en Wall Street y alrededores. La dimensión económica contiene a las otras dimensiones y no hay realidad que podamos comprender de manera unidimensional. La conciencia de la multidimensionalidad nos lleva a la idea de que toda visión unidimensional, toda visión especializada, parcial, es pobre. Es necesario que sea religada a otras dimensiones; de allí la creencia de que podemos identificar la complejidad con la completud (p. 100).

### **De la unidireccionalidad a la complejidad. Reflexiones para adaptar la educación a las demandas de un mundo cambiante**

---

Muchos de los actores y elementos que componen el proceso de enseñanza – aprendizaje deben ser replanteados y nuevamente dimensionados, en función de los nuevos contextos. Los nuevos escenarios —y los que se vislumbran como futuribles— causados tanto por una postmodernidad próxima o, por posibles modernidades advenientes, la crisis de la modernidad y su consiguiente afectación a la conformación de un humanismo occidental, de origen grecolatino, invitan a una relectura de la educación frente a las nuevas realidades.

Si bien *la educación* ha sido definida en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE, 2018) como “la crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes” (p. 1), en la actualidad, se ha analizado, los procesos educativos deben ser asumidos para toda la vida y, para ello, la urgencia de orientar los procesos educativos hacia un ‘aprender a aprender’.

El proceso de socialización —antes le era confiado al sistema escolar mediante la asimilación y aprendizaje de conocimien-

tos— llevaba consigo la formación de una conciencia cultural y de conductas que permitirán a las nuevas generaciones la adaptación e integración al sistema social. En la actualidad, se ha visto, esta socialización motivada por la escuela es insuficiente y hasta restrictiva frente al alcance de la tecnología digital y las posibilidades que presenta el mundo virtual. El desarrollo de una ciudadanía planetaria no es posible bajo este escenario tradicional.

El *currículum*, acepción latina de lo que ahora se entiende por ‘plan de estudios’, tradicionalmente delimitaba los aprendizajes necesarios tanto para ejercer un oficio como para la vida. El DRAE (2018) define al currículo tanto como al plan de estudios, como también al conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades.

En la actualidad, la diversidad de oficios el progreso vertiginoso de la ciencia, la caducidad pronta de las teorías y paradigmas hace que los planes propuestos sean frágiles y de corto plazo.

Debido a razones como las mencionadas es urgente tomar conciencia sobre la realidad que una educación centrada en la adquisición de contenidos —por válidos que estos sean— no puede responder de forma absoluta a los requerimientos de la sociedad. Son la respuesta a uno de los ejes o aspectos fundamentales de la humanidad, no a la compleja naturaleza humana en cuanto tal. La condición humana a la que deben preparar los nuevos aprendizajes tampoco encuentra en la forma de entender el currículo de forma tradicional una respuesta acertada. No se trata únicamente de flexibilizar el currículo; los mismos contenidos que lo componen están en crisis. Es más coherente, en el siglo XXI hablar de redes o mallas curriculares que de planes concretos. Las nuevas complejidades sociales no pueden ser atrapadas en planes unidireccionales establecidos por la autoridad educativa, sea del nivel o ámbito que sea.

El *aula*, concebida como espacio de aprendizaje, es quizá el síntoma principal de la crisis educativa, de la necesidad urgente de innovación y, paradójicamente, la que menos propuestas de cambio ha recibido y la más renuente al cambio. Tradicionalmente —así lo afirma el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española,

DRAE (2018)— el aula ha sido definida como la “sala donde se dan las clases en los centros docentes” y, en general, esta ha sido denominada como el espacio en el cual se llevan a cabo los aprendizajes y la relación maestro-alumno.

En la actualidad, no es posible considerar que los aprendizajes son —exclusivamente— áulicos. Todo espacio puede ser considerado como espacio de aprendizaje y, gracias a la versatilidad de la tecnología, los momentos y lugares son cada vez más diversos y múltiples. Se ha definido ‘aula virtual’ —paradójicamente— al espacio en el cual el docente organiza los contenidos de forma digital; no obstante, la ubicación de los maestros y de los educandos no tiene límites de espacio y de tiempo. En la actualidad todo lugar es un espacio de aprendizaje y, aún más, los virtuales, en especial los denominados como “las cuatro pantallas” (Artopoulus, 2011) son el recurso fundamental del encuentro pedagógico.

Una pregunta que debe ser planteada para definir los procesos educativos y enfrentar los retos para el siglo XXI la de cómo proponer nuevos aprendizajes más allá de una programación rígida y direccionada. El rol modélico del maestro no puede ser un limitante de los aprendizajes, sino un suscitador de los mismos y, los encuentros, ámbitos de discusión y diálogo y debate, más allá de un pasivo repositorio de contenidos.

En cuanto a los *recursos*, si bien el uso del libro ha entrado en crisis, es obvio que el rol de los libros de textos —desde la reflexión que se propone— no tiene razón de ser. Si este recurso ha sido concebido —afirma el DRAE (2018) como un “conjunto de muchas hojas de papel u otro material semejante que, encuadernadas, forman un volumen... y “que sirve en las aulas para que estudien por él los escolares”, es inútil pensar en la actualidad en este recurso como único y estandarizado, aún para el mismo grupo de estudiantes- por cuanto tanto las fuentes de conocimiento pueden ser diversas como el nivel de aprendizaje de los estudiantes también lo es. Carece de sentido tanto pensar en manuales únicos como en libros que contengan la globalidad de una ciencia (aún en el periodo determinado por el currículo oficial como ámbito necesario.

La inserción de la *tecnología* en el proceso de enseñanza-aprendizaje no es nueva. Es más, nace con la misma educación. Los recursos de aprendizaje —desde el ábaco hasta los dispositivos móviles, desde la pizarra o las tablillas de arena hasta los proyectores digitales y, aun el uso de la imaginación mediante recursos físicos y psicológicos— han estado siempre presentes. La reflexión sobre su utilidad, en la actualidad viene a través de su importancia en el aprendizaje como en el uso de las mismas. Las aplicaciones y los programas que el estudiante aprende el día de hoy, antes de que finalice un periodo escolar ya están en desuso. El desarrollo vertiginoso de la ciencia es, aparentemente, incontenible. Es por ello que no basta con enseñar los programas. Es necesario saber decodificar sus contenidos. No basta con enseñar encontrar información; es necesario saber discernir la validez de la misma, es necesario formar para enfrentar las cegueras del conocimiento iluminando no solo las mentes, sino la misma realidad, de forma tal que sea accesible de ser descubierta, conocida y transformada por el educando.

La *comunidad educativa*, concebida en los centros educativos como el entorno inmediato en el cual el estudiante recibe los aprendizajes (profesores, administrativos, compañeros, padres de familia), de acuerdo con los nuevos contextos se ve desarrollada y potenciada. Desde la misma concepción limitada que —todavía proponen las ‘aulas virtuales’, la misma comunidad educativa abarca un ámbito superior al tradicional, los compañeros, docentes y administrativos rebasan la condición de tiempo y espacio clásica. Por lo contrario, la nueva ‘comunidad educativa’ debe abrir al educando a la formación de una ciudadanía global y del reconocimiento de una identidad territorial, desde los espacios particulares e individuales hasta el conocimiento y compromiso planetario.

Finalmente, los nuevos roles del docente y del estudiante se ven gravemente afectados. El cambio de rol de modelo o ‘experto’ del maestro implicaría ya un cambio radical en la formación pedagógica actual de los maestros, orientándola más que a los contenidos a la formación de seres humanos capaces de ‘humanizar’ otros seres, orientando no solo para la adquisición de contenidos o la consecución

ción de una profesión, sino para el encuentro tanto de los conocimientos pertinentes como, sobre todo, del 'otro' como espacio de crecimiento y sentido humano integral. El 'experto' frente a la realidad actual que afecta al planeta (desastres ambientales y crisis ecológica) y a la humanidad en general (la enseñanza de un siglo caracterizado por dos guerras mundiales, pobreza e injusticia planetaria, etc.) implica que los nuevos aprendizajes respondan a un continuo encuentro del entorno con el educando y, que los 'acompañantes' orienten un aprendizaje para la realización humana total.

El estudiante, de forma simplista, tanto en los niveles de escolaridad básica como en bachillerato y, también en los niveles de educación superior de grado, ha degenerado en un ente que se ha convertido en competitivo frente a una calificación o a logros inmediatos (premios, becas, etc.) y, olvidando su condición humana ética e integral.

En fin, los esfuerzos de innovación educativa se han restringido a alguno o varios de estos elementos del quehacer educativo, pero han olvidado la direccionalidad de los mismos. La urgencia del cambio ha hecho que el accionar educativo se vuelva miope e inmediatista, la cotidianidad de la actividad educativa ha hecho perder el norte en la educación.

### **El símbolo: Un camino para superar la fragmentación del conocimiento**

---

Tan antigua como la ciencia y la técnica, las expresiones artísticas y religiosas que la humanidad ha tenido desde sus orígenes, encuentran en el símbolo un espacio común y transhistórico que han permitido la interacción del ser humano con el mundo y han posibilitado su comprensión.

Para Mélich (1996) "las figuras simbólicas no son creaciones arbitrarias del "alma" humana, sino los puntos de referencia necesarios, los valores que dan sentido y significado a las acciones sociales y, en nuestro caso, a la acción educativa" (p. 92). El quehacer educa-

tivo, característico de todo momento cultural, encuentra en el símbolo elementos axiales que permiten una interpretación y comprensión del mundo.

El símbolo, como todo lenguaje, está formado por un conjunto de signos, es decir de significantes que evocan una imagen, producen una conducta o se refieren a algo. Si bien los diversos lenguajes corresponden a diversas maneras de comprender y construir la realidad, entre todas las formas de comunicación, el símbolo encuentra un espacio destacado gracias a que tiene una expresión ontológicamente sobresaliente. La etimología de símbolo (lat. *Sumballo*) tiene dos acepciones: la primera significa emitir, tirar, echar, lanzar; la segunda hace relación a poner, meter, reunir. Como lenguaje de la trascendencia, Ruiz (2004) afirmará que el símbolo:

Apunta las gradaciones de la realidad que se consideran más elevadas y primordiales, precisamente aquellas a las que se llama sagradas porque están cargadas de 'ser'. Por esto es posible decir que el símbolo es el lenguaje de la trascendencia (p. 12).

Es quizá esta característica la que le ha caracterizado como estructuradora de la historia y transversal a la misma.

La definición más sencilla de símbolo (Cfr. Seguel, 2005) es la que lo considera como una cosa que permite representar a otra en ausencia de esta última: de esta forma, el símbolo se caracterizaría por su capacidad de sintetizar mediante una expresión sensible —representación— todas las influencias de lo inconsciente y de lo consciente —y su construcción estaría influenciada por las diferencias culturales— así como de sintetizar contradicciones y armonías en el interior de cada individuo.

Tanto desde una comprensión histórica del símbolo, como a gracias a los aportes de las ciencias sociales y, en especial de la psicología y la sociología, la comprensión del símbolo se ha visto enriquecida y permiten al estudioso su reflexión. Ruiz (2004) afirma que:

El símbolo es un lenguaje que parte —como todo lenguaje— de un conjunto de signos, es decir de significantes que evocan una

imagen, producen una conducta o hacen referencia a algo, pero su voz es privilegiada porque su significación está dada por niveles sobreañadidos de sentido. Los diversos lenguajes corresponden a las varias maneras de construir la realidad, a las cadenas que les atribuimos... a diferentes percepciones y racionalidades, pero entre todas las formas de comunicación se destaca el símbolo, porque tiene una disposición original, es una expresión ontológicamente sobresaliente, apunta las gradaciones de la realidad que se consideran más elevadas y primordiales, precisamente aquellas a las que se llama sagradas porque están cargadas de 'ser' (p. 12).

Los diferentes niveles o gradaciones que necesita el símbolo para su comprensión requieren un proceso educativo y evitan una aproximación simplista al mismo. Dentro de un ámbito de aproximación ingenuo y elemental que el ser humano tiene hoy en su aproximación a las imágenes y a los signos, esta característica del símbolo invita una formación para la hermenéutica y la decodificación, esto es, los procesos de interpretación de los símbolos requieren una comprensión más profunda que obliga una sistematización de los mismos, no unívoca, pero si gradual y ascendente.

Giménez (2005) al preguntarse por el símbolo, se responde: "lo simbólico es el mundo de las representaciones sociales materializadas en formas sensibles, también llamadas 'formas simbólicas' (p. 7)", y que pueden ser expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos y alguna cualidad o relación. Estas representaciones simbólicas hallan su concreción en la realidad concreta y permiten una aproximación práctica al individuo en su contacto con el entorno. Más allá de los procesos de abstracción que requiere la ciencia, las formas simbólicas promueven una proximidad a la realidad, por cuanto ella misma está presente.

El acercamiento al símbolo, se ha dicho, encentra niveles o una gradación. El proceso de interpretación del símbolo ha tenido, a lo largo de la historia, un camino dentro de la reflexión filosófica, desarrollándose de forma más sistemáticamente en los siglos XIX y XX y ha sido la hermenéutica como disciplina la que, desde diferentes perspectivas, ha tomado a su cargo el estudio del mismo. Para Mayos (2014):

La hermenéutica se define... como una disciplina concreta que intenta solucionar básicamente problemas prácticos y específicos dentro de determinadas disciplinas: cómo interpretar bien o correctamente el texto o discurso X... La hermenéutica tiene como uno de sus puntos básicos la superación de la dualidad estricta sujeto-objeto (p. 13).

El símbolo no es ajeno a la realidad, por lo contrario, ha estado siempre presente en el marco de las culturas, permitiendo y superando la relación del ser cognoscente con la realidad.

Es importante ubicar el símbolo en el marco de la cultura en la cual se evidencia y cobra sentido. Giménez (2005) se plantea si “es posible asignar un campo específico y relativamente autónomo a la cultura, entendida como una dimensión de la vida social, si la definimos por referencia a los procesos simbólicos de la sociedad” (p. 9). De esta forma, la cultura tendría que concebirse como el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad. Desde muy diversas perspectivas, en el ámbito de las ciencias filosóficas y sociales, se ha pretendido una comprensión del símbolo en el marco de la cultura. A su vez, se podría definir la cultura podría ser definida como el interjuego de las interpretaciones consolidadas o innovadoras presentes en una determinada sociedad (Cfr. Giménez, 2005). En el marco de esta interacción han sido las expresiones humanas logradas en la ciencia, el arte, la religión, la técnica, la literatura, etc., las que han construido cultura.

La realidad del símbolo no se agota en su función de significación, sino que abarca también los diferentes empleos que, por la significación, hacen de él los miembros de una comunidad para actuar sobre el mundo y transformarlo en función de sus intereses. Dicho de otro modo: el símbolo y la cultura no deben ser únicamente descifrados como ‘textos’, sino también como instrumentos de intervención sobre el mundo. Lo simbólico (Cfr. Avilés & Balladares, 2015) puede incidir en la aproximación de la realidad del educando —superando los espacios teóricos del aula— mediante la participación en el encuentro con experiencias simbólicas que conduzcan de la intuición a la reflexión, de la sugestión a la argumentación, de la definición al sentido, de lo unívoco a lo análogo, del análisis a la hermenéutica, entre otros.

## **El símbolo: llave de la innovación e integración en educación**

---

Si bien es cierto que muchas de las ciencias utilizan símbolos para su comprensión, estudio y desarrollo, este es un elemento fundamental para la comprensión del quehacer cultural del ser humano. Las religiones, las expresiones y manifestaciones artísticas, el mundo de los negocios, los procesos comunicativos, el mundo de la informática y, en general, todas las acciones humanas están mediadas por el símbolo.

El estudio y la reflexión sobre el símbolo requieren una aproximación distinta, dado que sus características y manifestaciones son distintas. El símbolo no es irracional; responde a la naturaleza más íntima del ser humano. Su comprensión debe ser dada desde la plenitud del ser, desde la excedencia de sentido. La naturaleza esencial del símbolo posibilita en la actualidad, en el marco de un mundo caracterizado por una hegemonía de la razón analítica y por el cientificismo y, frente a la crisis de valores, la integración de las diferentes del ser humano, en especial aquellas más olvidadas en el ámbito de la educación: sus dimensiones afectiva y axiológica.

Lejos de ser ‘irracional’, el símbolo compromete al ser humano, lo involucra, lo hace partícipe y lo integra el contexto al cual representa y ofrece significados; se integra totalmente con la cultura de la cual nace y a la cual caracteriza. De la misma forma que el accionar humano no puede ser reducido a un análisis exclusivamente racional, el quehacer educativo no puede ser conocido bajo el único y solo esfuerzo de la lógica analítico-deductiva. La complejidad que ser humano y la educación evidencian va más allá de los cánones científicos occidentales hegemónicos propios de las últimas centurias; más aún, cuando la modernidad, en occidente, evidencia una marcada crisis, caracterizada tanto por los límites de la ciencia como por los conflictos políticos irresueltos y la crisis ecológica. En palabras de Husserl (citado por Melich, 1996), el símbolo es una forma de estar presente en el “mundo de la vida”.

El encuentro con el símbolo, para Mélich (1996):

No supone una vuelta a un extremo irracionalista...sino que asumimos otro modo de razón, otra racionalidad, una razón simbólica que busca pensar connotativamente, pensar lo ambiguo, lo inseguro, lo incierto, de un modo vibrante. Se trata de que amplíemos nuestra noción de razón, de manera que abordemos las zonas de la realidad que, con el modo restringido positivista, debíamos dejar de lado (p. 24).

No cabe pues, una reflexión de los fenómenos educativos mediados por el símbolo a partir de los métodos positivistas y racionalistas; indudablemente, el recurso de los mismos medios y de las mismas herramientas conducirá a los mismos fines. A diferencia de una comprensión empírica, el símbolo expresa otros ámbitos de la realidad 'ocultos' para los límites de la razón. Su lógica inherente no es la del método científico, pero tampoco puede ser comprendida por este último. La razón no es propiedad única de una lógica positivista, hay realidades que le son ajenas y frente a las cuales no le sido posible responder. El símbolo ofrece esos 'otros espacios' de racionalidad.

Bajo el mismo planteamiento, Santos Gómez (2013) asevera que: "la educación es también algo simbólico, ambiguo, referido a esa penumbra incierta" (p. 3). La palabra que podemos emplear, además, conectando con la perspectiva de Gadamer, es 'tradición'. Hay pues una tradición, pero por ella debemos entender una cosa antes oscura que clara, y, siguiendo a Mèlich (1996), "antes simbólica y mítica que signica y conceptual. No se trata de un régimen de ideas, sino de palabras en cuanto condensaciones o campos de connotaciones, constituyendo aperturas antes que cierres de significados" (p. 6). De esta forma, el rol del educador, experto o 'acompañante cognitivo', al transmitir la tradición, los valores, costumbres y manifestaciones de un pueblo, expresadas en las abundantes formas simbólicas que toda cultura tiene consigo, no sería otro que el de 'formador de hermeneutas', es decir, el de proponer a sus estudiantes el camino de interpretación de los diferentes símbolos que entrañan la cultura. La cultura nos ofrece el centro desde el cual actuar en el mundo de la vida.

Santos Gómez (2013) cita a Borges, en relación con el factor axial que tiene la escuela como transmisora de la cultura cuando asevera:

...decía Borges y parece que esta tensión vertebra la escuela. La necesidad de un centro del laberinto. Borges decía en alguna entrevista que el horror no era que en el centro de todo hubiera un infierno o un dios malo, sino que sencillamente no hubiera centro. Eso es lo que peor puede soportar el hombre y por eso mismo creamos mitos y somos simbólicos. Esa es nuestra noche y nuestra penumbra, que, según Mèlich, gran parte de la pedagogía ha eludido (p. 3).

Y es que la razón no puede ser reducida a una racionalidad científica. El símbolo, con su peculiaridad de mostrar también la 'cara oculta' de la realidad, permite —en los procesos educativos y frente a la innovación de la misma— tanto la comprensión de toda la realidad en su complejidad como la implicación de todo el sujeto en las diferentes dimensiones formativas.

Los esfuerzos por responder a la innovación en educación encuentran en el símbolo una posibilidad de conocer el rostro desconocido de la realidad. La comprensión racionalista que del estudio de la civilización occidental se ha realizado es insuficiente. En general, los fenómenos sociales y científicos han respondido a una lógica de causa —efecto y, el análisis de los mismos fenómenos ha sido la forma de enfrentar y responder. Pero, en el contexto científico y humano actual, es necesario considerar y caer en la cuenta que este no es el único camino, no lo ha sido en la milenaria historia de la humanidad.

Las artes, la religión y la cultura, manifestaciones que han expresado la esencia misma de la naturaleza humana, han sido reducidas a un estudio fragmentado y especializado, expertos en esos ámbitos acceden a ellas. Muchas expresiones culturales, a veces dentro del ámbito popular, han sido reducidas a manifestaciones mágicas y, en el mejor de los casos, a folclore. Pero, no se ha recuperado su valor como axial de la cultura e integrador de la humanidad. Ámbitos que para algunas sociedades son parte de su cultura —la magia, la alquimia, la astrología— (Cfr. Mèlich, 1996, p. 25) no son posibles de ser

comprendidas por la ciencia occidental. Para este autor, un camino de comprensión es el necesario acercamiento al mito: “Para descubrir *la noche de la educación* el pedagogo debe iniciarse en un nuevo proceso de formación: la formación mítica” (Mélích, 1996, p. 25) y, según el autor, se lo formula y desarrolla mediante el discurso del símbolo. ¿Por qué ha olvidado la educación en occidente esta puerta de acceso a la innovación y al cambio en educación? ¿Por qué, si han sido expresiones milenarias en la historia humana, han sido marginadas y hasta olvidadas en los sistemas educativos actuales?

Es importante que ámbitos como la familia y la escuela, consustanciales en la gestión de la educación, encarnen en sí mismas un orden simbólico. Para ello, el re-descubrimiento de mitos, ritos de paso y símbolos permitirán al aprendiz su trascurso y crecimiento integral mediante a los diversos niveles en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La organización del centro educativo responde, generalmente, a modelos de gestión y a formas de concebir las instituciones sociales, en función de los valores que la sociedad busca transmitir. La solidaridad, el respeto, el trabajo en equipo son, entre otros, valores que la institución escolar anhela formar y busca desarrollar en la comunidad educativa. No obstante, un estudio diacrónico de las instituciones escolares y su relación con los valores sociales daría como resultado la forma en que estas se han alimentado y modificado mutuamente: las injusticias sociales, las diversas formas de discriminación, así como la corrupción y las formas injustas de distribución social han encontrado en la escuela su semillero y forma de crecimiento.

Repensar la educación implica una nueva forma de concebir a los ‘formadores’ y a los ‘educandos’, pasar de una educación centrada en los contenidos, a otra que encuentre sus ejes de conocimiento en las diferentes formas simbólicas que ha tenido el ser humano en la historia. Ello permitiría tanto una comprensión integral de los fenómenos y realidades como una implicación más plena de los actores educativos. El reto, para la comunidad educativa, sería el de conocer y construir el mundo de la vida. El concepto de mundo de la vida sería complementario con el de acción comunicativa (la educación

no debería ser otra cosa que el ámbito pleno del diálogo y de la expresión auténtica entre seres humanos) y, es claro al afirmar que, si la acción comunicativa es posible, lo es sobre el horizonte problemático del mundo de la vida. Si la educación es una acción comunicativa, el maestro es un agente comunicativo y un transmisor de la misma cultura de vida. “...los agentes comunicativos se mueven siempre *dentro* del horizonte que es su mundo de la vida” (Habermas, 1988, p. 176, citado por Mélich, p. 46).

La escuela, como integradora y transmisora del ‘mundo de la vida’ motiva en el docente una toma de postura distinta. Por ello, debe tomar en cuenta que:

- El mundo de la vida le es dado al sujeto de modo a problemático.
- Es una *red* intuitivamente presente.
- El mundo de la vida es intersubjetivo.
- El mundo de la vida es inmune a las revisiones totales. Las situaciones cambian, pero los límites del mundo de la vida no pueden trascenderse.

Estas características pueden ser tomadas por el docente en el marco de las nuevas formas de comprender la sociedad y promoverlas como agente social dentro de los procesos educativos en la actualidad. La presencia del mundo de la vida es evidenciada a través de los diversos elementos que pueden integrar el llamado *currículum* oculto, es decir, a través de las distintas expresiones simbólicas, narraciones y ritos que caracterizan la cotidianidad de la escuela. Las relaciones pedagógicas habituales y la misma cotidianidad del proceso educativo son formas en que el mundo de la vida se realiza y actualiza cada vez. Si bien el mundo de la vida no tiene límites, sí los establece. Parte de esta delimitación es ejercida por los símbolos, afirma Mélich (1996) que “por más que el mundo de la vida evolucione, los símbolos esenciales permanecen y reaparecen bajo máscaras distintas” (p. 48). El símbolo se convierte en el eje conductor de los aprendizajes y no en su objeto de estudio. Urge, pues, orientar las reflexiones sobre la educación a partir del símbolo como eje estructurador y dador de sentido.

## Conclusiones

---

Innovar en educación implica el repensar sus horizontes, lo que se espera de ella. Generalmente, los teóricos de la educación y quienes sobre ella han reflexionado, han limitado sus reflexiones al ámbito mismo de las ciencias de la educación, tal como ellas se han desarrollado en el marco de la modernidad occidental.

Pero, es necesario reflexionar que la historia de la humanidad no se limita a los últimos quinientos años y, que tampoco estos nos han dado las respuestas a todos los problemas.

Si la educación tiene como horizonte la construcción del mundo de la vida, el camino que debe seguir, no puede ser el mismo que ha venido transitando en los últimos tiempos. El siglo XX ha evidenciado que, en no pocas ocasiones, la humanidad se ha visto avocada a un 'mundo de muerte'.

Afirma Mélich (1996) que:

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

Y son estos tres procesos a través de los cuales, sin ignorar el camino realizado, se puede y se debe orientar el cambio de las matrices educativas. La educación tradicional evidenció sus logros y respondió con éxito a un contexto espacio temporal particular. Las nuevas matrices en educación, a partir de las cuales se puede innovar en educación, no pueden continuar en la ingenuidad de lograr una educación integral y un cambio de cultura —que el mundo de la vida requiere— 'haciendo lo que siempre se ha hecho'.

El papel de la educación es el de continuar y renovar el saber cultural, el de transmisora de la tradición de un pueblo, sus conocimientos, la ciencia y forma de vida mediante la solidaridad de los grupos y, en cuanto al individuo, promoviendo la formación integral

de actores sociales, potenciándolos para ser activos y críticos frente a los diferentes escenarios. La formación cultural, propia de la escuela, debe ser entendida como mediación, como una forma de construir el mundo (Mélích, 1996) y toda sociedad humana “posee una construcción global del mundo, que es precisamente lo que da sentido a la existencia” (p. 50). Esta construcción, afirma este autor (1996), está toda en occidente, “se ha quebrado el arquetipo central que aglutinaba el significado, los valores y todos los elementos configuradores de la vida cotidiana” (p. 58). La educación, concebida dentro de un proceso dinámico y, el trabajo del docente como formador de hermeneutas es parte el cambio que permitirá una nueva brújula dentro del marco de la crisis civilizatoria en que se halla esta parte del mundo.

Frente a una modernidad occidental, de carácter pragmático e individualizante, que no ha respondido a las demandas de desarrollo humano integral, de progresos sostenidos, de respeto a las diversas manifestaciones culturales, entre otros fenómenos, la reflexión sobre el símbolo como una alternativa de superación del malestar de la cultura propio de este espacio civilizatorio se evidencia como urgente. Un estudio diacrónico de las manifestaciones y expresiones educativas de las distintas sociedades dan como resultado la crisis en que se encuentra la institución educativa, como resultado de una larga crisis que no ha sido solucionada ni reflexionada de forma integral.

Pensar lo simbólico en educación contribuye a la recuperación de una experiencia sapiencial y originaria que permitiría una educación diferente y pensar en otro mundo posible. Si las expresiones simbólicas permiten al ser humano hablar y pensar más allá de lo evidente, este es un camino de comprensión en el que la tolerancia no basta y, se requieren nuevos espacios de diálogo y construcción de caminos para una ética global y para una educación que realmente humanice a los conglomerados y a los individuos.

Lo simbólico no se agota. Más bien, se constituye como un nuevo punto de partida para el quehacer educativo desde lo sapiencial, la imagen, las costumbres y tradiciones, los rituales, por qué no, lo oculto y lo trascendente.

## Bibliografía

---

- Artopoulos, A. (2011). *La sociedad de las cuatro pantallas. Una mirada latinoamericana*. Ariel. Fundación Telefónica.
- Avilés, M., & Balladares, J. (2015). El símbolo en la experiencia latinoamericana y su incidencia para la enseñanza de la filosofía. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), 173-188. 10.17163/soph.n19.2015.08
- Cárdenas Olivares, G. (2010). *Teilhard y Morin, visiones para la educación hoy*. Disponible en: <https://bit.ly/313MP56>
- Carroll, L. (2003). *Alicia en el país de las maravillas*. Ediciones del sur. Disponible en: <https://bit.ly/1RjaOEF>
- Giménez, G. (2005). La concepción simbólica de la cultura. En Gilberto Giménez, *Teoría y análisis de la cultura* (pp. 67-87). México: Conaculta.
- Mayos, G. (2014). *El abismo y el círculo hermenéutico*. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZoTORj>
- Mélich, J.-C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. España: Paidós Ibérica, S.A.
- Morin, E. (s.f.). *Introducción al pensamiento complejo*. Recuperado de: <https://bit.ly/2osECZE>
- \_\_\_\_\_ (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia. UNESCO
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales: Documento básico*. XII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.
- Ruiz, R. (2004). *Símbolo, mito y hermenéutica*. Quito: Abya-Yala.
- Tedesco, J. C. (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. Fundación Jaime Bofill y FUOC, Argentina. Recuperado de: <https://bit.ly/2sK2Vo5>
- Santos Gómez, M. (2013). Educación, símbolo, tacto. Más allá del modelo instrumental en la pedagogía. *Arbor, Ciencia, Pensamiento, Cultura*, 189(763). Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). España. Recuperado de: <https://bit.ly/330HNbu>
- Seguel, A. (2005). *De símbolos y hackers: guías en la sociedad del conocimiento*. Liminar. Recuperado de: <https://bit.ly/2Kc8Tnq>



# SOBRE LOS/LAS AUTORES/AS

---

## Floralba del Rocío Aguilar Gordón

---



Post. Dra. en Investigación Cualitativa. Dra. en Filosofía. Dra. en Investigación y Docencia. Dra. H.C. otorgado por la Honorable Academia Mundial de Educación. Máster en Educación a Distancia. Maestría en Educación, Mención en Educación Superior. Maestría en Tecnología aplicada a la Educación. Experta en Analítica del Conocimiento. Especialista en Planificación y organización Curricular. Diplomado en Transformación Educativa. Diplomado en Investigación Educativa. Diplomado en Tecnología, Gerencia y Liderazgo. Diplomado en e-Learning. Docente universitaria en grado y postgrado a nivel nacional e internacional. Tutora internacional acreditada por la Universidad Católica de Brasilia. Coordinadora e investigadora del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE). Editora de la Revista indexada *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Docente de la Universidad Politécnica Salesiana. Investigadora Acreditada por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de la República del Ecuador. N°. REG-INV-18-02436.

## Darwin Joaqui Robles

---



Magister en Filosofía Contemporánea con modalidad en investigación. Especialista en Filosofía Contemporánea. Licenciado en Filosofía. Miembro del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE). Escritor activo de la *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* de la Universidad Politécnica Salesiana. Docente en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO. Tallerista en temas de formación humana y cristiana. Participante en diferentes eventos académicos a nivel nacional e internacional como asistente y otros como ponente. Auxiliar de investigación en filosofía. Director de grados superiores en instituciones de educación media y docente titular en filosofía, epistemología, ciencias políticas, ética y religión.

## Robert Fernando Bolaños Vivas

---



Doctor en Filosofía. Magister en Docencia Universitaria y Administración Educativa; Magister en Filosofía. Licenciado en Filosofía Sistemática. Docente en las Carreras de Filosofía, Educación y Psicología de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS). Forma parte del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE) de la UPS, participando en los proyectos de investigación sobre: “Conocimiento y saberes educativos” y “Saberes pedagógicos convergentes desde la interculturalidad epistémica, como vía para la construcción de una filosofía innovadora e inclusiva”.

## **Jefferson Alexander Moreno Guaicha**

---



MSc (c) en Desarrollo Social. Licenciado en Filosofía y Pedagogía por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Miembro del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE). Miembro del Equipo Editorial de la Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación (Revisor, Gestión Técnica y Divulgación).

## **Alexis Alberto Mena Zamora**

---



Maestrante en Desarrollo Social. Licenciado en Filosofía y Pedagogía. Diplomado en Teología Pastoral. Diplomado en Formación Pastoral y Teológica. Varias publicaciones de relatos cortos y cuentos. Ganador del primer lugar en el cuento corto: “La Escalera” en el Instituto Cervantes de Ciudad Real. Ganador del tercer puesto de relato corto: “Job” en la Universidad Politécnica Salesiana. Docente del Colegio San José de la Salle, Quito-Ecuador.

### **Edison Francisco Higuera Aguirre**

---



Doctorado en Filosofía. Máster en Educación. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ha publicado algunos artículos y capítulos de libro sobre filosofía de la educación.

### **José Alcides Baldeón Rosero**

---



Máster en Teología Fundamental Facultad de Teología de Catalunya, Barcelona-España; Licenciado en Estudios Eclesiásticos y Teología. Licenciado para enseñar religión y moral católica; Licencia de idoneidad para enseñar: Ética, historia y cultura de las religiones, educación para la ciudadanía y religión católica, en todo el Estado español. Conferencia Episcopal Española. Docente del Instituto “Hijas de San José” y del Instituto “María Auxiliadora” en Zaragoza-España. Miembro del grupo investigación de Filosofía de la Educación GIFE

### **Jessica Lourdes Villamar Muñoz**

---



PhD en Humanidades y artes con Mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario-Argentina. Máster en Gerencia y Liderazgo Educacional; Especialista en Docencia Universitaria; Licenciada en Ciencias de la Educación y Licenciada en Teología Pastoral. Docente de la Universidad Politécnica Salesiana. Miembro del grupo investigación de Filosofía de la Educación GIFE.

### **Luis Rodolfo López Morocho**

---



Master de Investigación en Filosofía y Pensamiento Social. Licenciado en Filosofía y Pedagogía por la Universidad Politécnica Salesiana (UPS). Analista de Currículo en Ministerio de Educación Ecuador.

## Mauro Rodrigo Avilés Salvador

---



Docente tiempo completo de la Dirección de Pastoral Universitaria de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Maestría en Docencia Superior (UTE) y en Filosofía (PUCE). Ex-coordinador de capacitación de la Universidad Tecnológica Equinoccial, en la Dirección de Excelencia. Ex-Director de Educación, Cultura y Deportes del Municipio de Rumiñahui. Ex-coordinador de Formación Integral en la UDLA. Exprorector y excoordinador Académico Universidad Tecnológica Equinoccial-Sede Santo Domingo. Autor de artículos de reflexión filosófica en las revistas (indexadas) EIDOS (UTE) y *Sophia* (U. Politécnica Salesiana), Estrategas (UDLA) y Revista 103 (PUCE). “El símbolo en el arte y religión: dimensiones para la formación de la afectividad”, capítulo publicado en: *Pensar, hacer y vivir la educación: Visiones compartidas* (PUCE, 2018). Autor de textos escolares para diferentes editoriales. Ponencias en: UTE, Universidad Central, UPS.

Esta obra colectiva expone diversas concepciones teóricas, ontológicas, epistemológicas, axiológicas y prácticas sobre el origen, sentido, problemáticas, ventajas, detrimentos, alternativas y desafíos de la filosofía de la innovación y su incidencia en la educación; reflexiona sobre las contribuciones de la tecnología y responde a interrogantes como: ¿Cuáles son los aportes de la tradición filosófica, del pensamiento ilustrado, de la postmodernidad y de la teoría crítica para la filosofía de la innovación educativa?; ¿cómo se explica el progreso tecno-científico desde la epistemología contemporánea?; ¿cuál es la función de la filosofía para la comprensión de la innovación?; ¿cuál es el componente pedagógico de la innovación?; ¿cuáles son las aportaciones del Laudato Si para la innovación educativa?

Además, plantea la necesidad de repensar algunos aspectos relacionados con la educación, el Estado y la identidad latinoamericana para determinar las posibilidades, las limitaciones y los retos de la innovación, entendida como un fenómeno en permanente construcción.

Este tomo se encuentra conformado por ocho capítulos en los que los autores formulan un conjunto de contribuciones para la generación de nuevas investigaciones. Además, evidencia a la innovación como un proceso que exige reformulaciones. La innovación sigue siendo una de las tareas pendientes de la filosofía.

