

VOL. 3 – NO. 2

OREXIS
EXPLORACIONES ÉTICAS

2025

OREXIS, EXPLORACIONES ÉTICAS. Volumen 3, número, 2 julio-diciembre de 2025, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Calle Escorza # 900. C.P. 31000, Chihuahua, Chih. Tel. (614) 439-1500 ext.3844, www.ffyl.uach.mx. Editor responsable: Erslem Armendáriz Núñez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo en trámite ISSN: en trámite, ambos tramitados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Facultad de Filosofía y Letras, Campus Universitario 1, Chihuahua, Chih. México. C.P. 31130, Apartado Postal 744). Fecha de la última modificación: mayo de 2025. Todos los contenidos de Orexis, exploraciones éticas se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia. Tamaño del archivo: 1.27 MB (1,342,003 bytes).

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

M.D. Luis Alfonso Rivera Campos

Rector

C.P. Jesús Ignacio Rodríguez Bejarano

Secretario General

Dr. Luis Carlos Hinojos Gallardo

Director de Investigación y Posgrado

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Dr. Javier H. Contreras Orozco

Director

Dr. Jorge Alan Flores Flores

Secretario de Investigación y Posgrado

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Jorge Alan Flores Flores

Director

Dra. Heidi Alicia Rivas Lara

Dr. Arturo Rico Bovio

Dr. Luis Cesar Santiesteban Baca

Responsables científicos

Dr. Erslem Armendáriz Núñez

Editor

M.H. Víctor Manuel Córdova Pereyra

Asesor editorial

CORRECCIÓN DE ESTILO Y CUIDADO EDITORIAL

M.H. Víctor Manuel Córdova Pereyra



CONSEJO ASESOR

Dr. Mauricio Beuchot

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Héctor Cataldo

Universidad Alberto Hurtado Santiago de Chile

Dr. Roberto Sánchez Benítez

Universidad Autónoma de Cd. Juárez

Dr. Carlos Eduardo García

Dra. Dora Elvira García-González

Dra. María Teresa Muñoz Sánchez

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Horacio Cerutti

Dr. José Barrientos Rastrojo

Universidad de Sevilla

Artículos

- Saberes docentes para implementar las TIC en educación secundaria de la ciudad de Chihuahua
Blanca Angélica Hinojos Guzmán
Centro de Investigación y Docencia3
- Gestión del tiempo en la generación de espacios potenciales para el aprendizaje con TIC
Aries Muñoz Campos
Centro de Investigación y Docencia9
- La Educación en el hogar: Homeschool. Aprender fuera de los límites escolares. Trabajo autoetnográfico, el caso de dos niños educados académicamente en el hogar
Laura Olivia Medina Gaytán
Centro de Investigación y Docencia15
- La técnica como motor de la humanidad: Una reflexión desde la perspectiva de José Ortega y Gasset
Kharim Rodolfo Gómez Ortega
Universidad Autónoma de Chihuahua.....23
- Heidegger y la ruptura del modelo cartesiano del conocimiento
§ 13. Ejemplificación del estar-en por medio de un modo fundado. El conocimiento del mundo
Diego Sebastián García Enríquez
Universidad Autónoma de Chihuahua.....33

Saberes docentes para implementar las TIC en educación secundaria de la ciudad de Chihuahua

Blanca Angélica Hinojos Guzmán
blanca.hinojos@cid.edu.mx
Centro de Investigación y Docencia

Recibido:
2025/05/30

Aceptado para su publicación:
2025/06/19

Recibido: 2025/07/30

Resumen: El artículo ofrece un examen crítico de estudios publicados entre 2019 y 2022 en Norteamérica y Latinoamérica sobre los saberes docentes y la incorporación de las TIC en el contexto educativo. Mediante análisis de contenido se categorizaron aportes teóricos, enfoques metodológicos y vacíos de investigación. Se observa abundancia de trabajos que describen la práctica mediada por tecnología, pero persiste una escasez de estudios que profundicen en los saberes que los profesores realmente ponen en juego y en las condiciones institucionales que los posibilitan. Los hallazgos confirman que integrar las TIC constituye un parteaguas que exige redefinir roles, espacios y estrategias, reto agravado por la brecha digital, solo 40 % de la población mexicana dispone de acceso estable a Internet. La pandemia por COVID-19 precipitó una migración forzada a la enseñanza virtual, evidenciando carencias formativas y la falta de apoyo estructural. Se concluye que investigar los saberes docentes locales son indispensables para diseñar políticas y programas de formación contextualizados que conviertan las TIC en un componente estructural y no accesorio del proceso didáctico.

Palabras clave: TIC, Saberes, Práctica docente.

Abstract: The article offers a critical examination of studies published between 2019 and 2022 in North America and Latin America on teachers' professional knowledge and the integration of Information and Communication Technologies (ICT) in educational contexts. Through content analysis, theoretical contributions, methodological approaches, and research gaps were categorized. The review reveals an abundance of studies describing technology-mediated teaching practices, but there remains a lack of research that delves into the specific knowledge teachers actually apply and the institutional conditions that make such practices possible. The findings confirm that integrating ICT marks a turning point that requires the redefinition of roles, spaces, and strategies, a challenge intensified by the digital divide, as only 40% of the Mexican population has stable Internet access. The COVID-19 pandemic triggered a forced migration to virtual teaching, exposing training deficiencies and a lack of structural support. The study concludes that investigating local teaching knowledge is essential for designing contextualized policies and training programs that establish ICT as a structural, rather than accessory, component of the teaching and learning process.

Keywords: ICT, Knowledge, Teaching Practice.

Estado de la cuestión:

Para la realización de este apartado se analizaron investigaciones relativas a saberes docentes y el uso de las TIC. La revisión de los trabajos fue por medio del análisis de contenido de los reportes de investigación plasmados en artículos científicos elaborados en Norteamérica y Latinoamérica, en el período comprendido entre los años 2019 y 2022.

Este apartado es de especial importancia porque nos permite identificar formas de construcción del conocimiento y caminos metodológicos nuevos, así como las posibilidades de investigación o vacíos del conocimiento en algunas áreas desde un análisis documental, los aportes teóricos y metodológicos. También resulta relevante por las conclusiones, derivadas de las

investigaciones educativas localizadas más actuales, relacionadas con los saberes docentes para implementar las TIC en educación secundaria de la ciudad de Chihuahua.

La incorporación de las TIC supone que podría ser un parteaguas para impulsar la calidad de la enseñanza, así como un apoyo en la forma de los docentes de desplegar sus habilidades ante los alumnos. Nos remite a pensar cuáles son saberes que ha construido el docente para su implementación en el ámbito escolar, así como de qué manera se pueden incorporar y en qué condiciones se llevarían a cabo estas acciones, puesto que a lo largo de la historia hemos visto diversas estrategias efectuadas por el Estado por medio de la implementación de diferentes programas respecto a la incorporación de las nuevas tecnologías en el sistema educativo.

Es imprescindible saber dónde estamos ubicados en relación con los avances de otras instituciones y naciones. México guarda una condición periférica, donde a diferencia de los países desarrollados, su población tiene una muy desigual distribución y acceso a los recursos informáticos, mientras que en los países desarrollados prácticamente se ha universalizado el acceso a Internet y la cultura digital ha transformado cientos de servicios, en México sólo 40% de la población tiene acceso a Internet y la digitalización de servicios es incipiente (Casillas y Ramírez, 2021).

Existen diversas investigaciones llevadas a cabo por algunos autores (Bautista y Zúñiga 2021; Núñez et al., 2019; Parra y Agudelo, 2020; Ríos et al., 2021; Cabero y Martínez, 2019), en diferentes contextos y niveles educativos, afines a los conceptos contenidos en el objeto de estudio que es interés de la presente investigación, la cual plantea conocer los saberes docentes de educación secundaria de la ciudad de Chihuahua que a continuación se mencionan.

Las TIC como herramienta en los procesos de enseñanza y aprendizaje

La práctica docente mediada por las TIC requiere de un nuevo enfoque en lo referente a los roles de los estudiantes y de los docentes, así como un cambio en la concepción de los espacios en los cuales se hace uso de las herramientas digitales, ya que las estrategias cambian debido a las diversas formas de las relaciones entre estos elementos, contexto al cual necesitan adaptarse docentes y estudiantes (Bautista y Zúñiga, 2021; Núñez et al., 2019; Parra y Agudelo, 2020).

Sin embargo, para que esto se dé, se plantea que el docente puede tener las habilidades requeridas; en otras palabras, se necesita de un cúmulo de conocimientos y destrezas que los profesores logran allegarse en el entendimiento de construir poco a poco un método que les permita utilizar de forma eficaz y eficiente los elementos que proporciona la tecnología, en donde la formación docente se considere como una de las principales opciones que impone la sociedad en la que vivimos, antes de enfrentarse a nuevos retos educativos (Ríos et al., 2021).

A su vez, se observa que, en la práctica docente en el aula, el alumno se encuentra íntimamente ligado a ésta y debe ser considerado, ya que es parte intrínseca de la enseñanza, debido a que desarrolla su aprendizaje (Parra y Agudelo, 2020; Ríos et al., 2021). Éste se complementa con otros elementos, como los programas computacionales, las estrategias didácticas, plataformas educativas, servicios de mensajería, bases de datos, entre otros (Mato-Vázquez y Álvarez-Seoane, 2019; Sandoval, 2020; Sosa et al., 2022; Bautista y Zúñiga, 2021), dentro de los discursos que aparecen en los documentos revisados:

Es importante que los profesores se actualicen en el campo de la tecnología y con ello, sean capaces de encauzar las actividades educativas para desarrollar habilidades, competencias, actitudes y valores en los estudiantes, en función de que aprovechen los avances tecnológicos que proporcionan las TIC (Mato-Vázquez y Álvarez-Seoane, 2019).

Además, es relevante considerar la práctica docente en conjunto con el uso de las tecnologías, puede verse y analizarse a partir del proceso evolutivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando todas las potencialidades proporcionadas por las herramientas digitales, con la finalidad de considerar los ámbitos de formación trascienden los espacios y las temporalidades sin necesidad de que las personas se encuentren físicamente presentes (Núñez et al., 2019).

Práctica docente:

La práctica docente es una actividad compleja que llevan a cabo los profesores y que se encuentra inserta en varios ámbitos de acción (Leyva y Guerra, 2019; Villalpando et al., 2020), pero también, al igual que la práctica educativa se encuentra inserta en el aula en los diversos estudios que realizan los autores revisados, es decir, es común este enfoque en los artículos revisados. Pudiera decirse entonces que la práctica docente considera las acciones, estrategias y métodos de un profesor en el aula, relacionada con los aspectos pedagógicos en su interacción con los estudiantes; y la práctica

educativa se lleva a cabo en un ámbito más amplio que no solamente incluye el aula, sino otros niveles del entorno como la familia, la comunidad o las instituciones educativas, considerando aspectos sociales y culturales.

Se debe mencionar que, al analizar las actividades de los profesores, es primordial la consideración realizada en torno a la didáctica, esto es, reflexionar acerca de la forma en la cual cada profesor deconstruye y reconstruye sus saberes en las actividades llevadas a cabo por él y sus estudiantes respecto a la manera como maneja los acontecimientos didácticos durante el proceso educativo, de la misma forma las problemáticas académicas afrontadas (Leyva y Guerra, 2019). Lo anterior, debido sobre todo a las acciones que se encuentran situadas en un contexto histórico-social determinado, como en el caso de la pandemia.

Se complementan estas visiones con análisis relacionados sobre las políticas educativas, debido a que el docente constituye pautas de desempeño laboral y académico, en ocasiones, obligatorias, aunque sea el aplicado final de estas disposiciones enmarcadas en acuerdos, leyes, reglamentos, planes y programas.

Saberes docentes en la educación

Los saberes docentes son heterogéneos, influidos por la formación, el currículo y la práctica; son temporales porque se construyen y dominan en un periodo, relacionados con la cosmovisión y ubicados en un contexto curricular, profesional y social, también, son argumentativos porque los profesores son capaces de determinar las razones de lo que hacen en la práctica (Palma y Romero, 2022).

Se alude a la importancia de reconocer los saberes experienciales desde la perspectiva de Tardif (2015), citado por Palma y Romero (2022), quienes reconocen el saber experiencial como complejo que impregna al actor, reglas, hábitos con conciencia y es la manera en que impacta en el aprendizaje de los alumnos. Estos saberes docentes en educación vienen a conformar una combinación de conocimientos, habilidades y competencias que permiten a los profesores ejercer su labor de manera efectiva; además, abarcan el dominio de contenidos específicos, socioemocionales y evaluativos, ya que son fundamentales para promover aprendizajes significativos y de calidad en los estudiantes.

Concepciones de la práctica docente

La práctica está conformada por las acciones que los docentes llevan con los contenidos que componen los planes y programas a través de la planeación, así como aquella que realizan dentro del aula con los estudiantes para desarrollar las estrategias de enseñanza y generar el espacio pertinente para que los alumnos estén en mejores condiciones de aprender (Bolaños et al., 2021; Córdoba et al., 2019., Zaleta et al., 2020).

Como lo mencionan Bolaños et al. (2021), es totalmente factible destacar la práctica docente y la práctica educativa, las cuales tienen elementos diferenciadores, puesto que la primera hace referencia a las actividades llevadas a cabo por el docente para enseñar, la mayoría de las veces dentro de las aulas, mientras que la segunda se compone de los escenarios generados en las instituciones escolares y con influencia directa en la enseñanza y el aprendizaje, porque son asuntos insertos en las relaciones presentes entre los docentes y los estudiantes dentro de los salones de clase, lo cual significa la existencia de una relación con el contexto en el cual se desenvuelve y construye el proceso en cuestión.

Lo anterior da una muestra de que la práctica docente es ubicada en el aula, salvo algunos casos en los que se le considera con mayor amplitud, ya que escapa de aquella y se inserta en el ámbito institucional, puesto que “debe desarrollarse en el campo de la educación” (Cristiano y Carriquiriborde, 2020, p. 4), y este es muy amplio.

Herramientas digitales

Para desarrollar la práctica docente utilizando como herramienta a las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los docentes en el contexto de la pandemia han utilizado diversas herramientas digitales, para realizar su labor en los espacios escolares, los cuales se encuentran constituidos por los materiales didácticos digitales y otras herramientas online para el diseño de espacios asincrónicos.

Como ejemplo de lo anterior, tenemos plataformas como: a) Moodle; b) repositorios escolares digitales; c) las herramientas de Google [Meet, Classroom, Maps]; d) Kahoot; e) EduDigital;

f) Microsoft Office, Power Point (Mato y Álvarez, 2019). Además de aplicaciones en las que se han apoyado los profesores para sus procesos educativos, como aquellas que sirven para establecer comunicación entre los actores escolares principales, es decir, las que cumplen con la función de mensajería, como WhatsApp, Messenger, Telegram, entre otras (Sosa et al., 2022).

Por lo tanto, se presenta la necesidad de los docentes con relación a cambiar de enfoque, respecto a los espacios en los que realizan su práctica, con el fin de que estén en condiciones de adaptarse junto con los estudiantes. Para que esto se presente, se hace necesario, también, el análisis del papel que juegan el uso de las tecnologías en sus actividades, sobre todo en los procesos de formación.

Un aspecto que no se observó en los análisis es aquel en relación con el apoyo que proporcionan al docente y la capacidad que tienen en la orientación que le pudieren dar en determinado momento, al asesorarlo en el uso de las TIC, para conjugar, aquellos aspectos que pueden apoyar la práctica docente, de manera innovadora, dejando de lado la visión tradicional de la práctica, ya que muchas veces rompen con esquemas espacio-temporales y necesitan de un cambio en los roles de los docentes y estudiantes.

Por lo tanto, es de suma importancia proponerse un análisis de la práctica docente mediada por las TIC, en el ámbito de las escuelas de educación básica, sobre todo porque fue una relación que se manifestó en gran medida en el contexto de la contingencia sanitaria presentada a nivel mundial, derivada del virus SARS-COV-2. Las implicaciones que tuvo este acontecimiento en el ámbito de la educación es trascendental, debido a que el desarrollo de la práctica docente en los hogares detonó dinámicas y características diversas. La docencia apoyada con las TIC fue un binomio fundamental principalmente durante casi dos años de confinamiento para salvaguardar la salud, durante los cuales fue necesario hacer ajustes, improvisar, diseñar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que de manera habitual se desarrollaban en las aulas.

Componentes de las TIC

Los elementos tan novedosos como lo son las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se definen y están compuestos por tres partes fundamentales e interconectadas para su utilización.

Pero, así como se identifican elementos constituyentes de las TIC, se visualizan como factores coadyuvantes en el desarrollo de los conocimientos, así como al construirlos y desarrollarlos y no solamente como un elemento para ayudar a realizar de una manera más eficaz y eficiente las labores que los profesores pueden hacer en su práctica, porque las actividades es conveniente llevarlas a cabo de una manera distinta (Cabero y Martínez, 2019).

En cuanto a la forma de incorporar las TIC a los ámbitos de formación docente en aspectos pedagógicos, la teoría se centra en cómo es conveniente realizarla, con la finalidad de introducir cambios desde lo tradicional hacia una forma de aprender, para insertar más elementos en el aprendizaje de parte de quienes se encuentran al frente de los espacios de enseñanza (Sandoval, 2020).

Es importante resaltar que la mayor parte de los autores consideran a las TIC como elementos que conllevan la transformación del aula por el desvanecimiento de la concepción tradicional del espacio y tiempo en la atención (Mato-Vázquez y Álvarez-Seoane, 2019; Bautista y Zúñiga, 2021), así como obligan el cambio en la forma de plantear la clase (Bautista y Zúñiga, 2021; Núñez et al., 2019; Ríos-Campos, 2021; Sosa et al., 2022), así como el cambio en los roles que pueden asumir tanto alumnos como docentes al momento de establecer la relación pedagógica (Sandoval, 2020).

Observaciones Críticas

Es abundante la elaboración de investigaciones en donde se abordan las temáticas relativas con la práctica docente con el uso de las TIC, la revisión de los trabajos fue por medio de un análisis de contenido de los reportes de investigación plasmados en artículos científicos elaborados en Norteamérica y Latinoamérica, en el período comprendido entre los años 2019 y 2022, para identificar los fragmentos de la información necesarios para la asignación de códigos y, éstos a su vez, para conformar las categorías que nutren este trabajo.

Este trabajo es importante, porque proporciona una visión respecto de las bases conceptuales que los autores de las investigaciones revisadas tomaron en consideración, corrientes que marcan las posturas teóricas, los aportes hechos a la temática en cuestión, las metodologías utilizadas para la

recuperación de la información y el análisis de ésta, como las áreas que no han sido exploradas en torno a la práctica docente y la literatura revisada.

Conclusiones:

El camino para la incorporación para las TIC en educación es conveniente que sea analizado y estudiado como un desafío para los docentes, ya que podría representar cambios y transformaciones del proceso didáctico. Esta temática genera inquietudes que desprenden la posibilidad de abordarlo en su justa dimensión, por lo que se busca dar respuesta a un problema concreto de investigación. ¿Cuáles son los saberes de los profesores para implementar las TIC en educación básica de la ciudad de Chihuahua?

El acercamiento a la realidad para obtener información de los aspectos que han sido considerados por los docentes en la implementación de las TIC durante su práctica y que se encuentran dentro del cúmulo de saberes que estos nos pueden compartir, significa acrecentar el conocimiento respecto de los saberes que construyen en su labor diaria.

Pero no solamente eso, el colectivizar las voces de diferentes actores educativos que difieren tanto por el contexto en el que se desenvuelven, como por sus características personales y su recorrido vivencial, junto con el análisis de la palabra narrada, es una oportunidad para comprender la realidad que durante un breve tiempo modificó la actividad de los docentes y los forzó a afrontar la totalidad de su labor a distancia.

Los profesores de educación básica se vieron obligados a afrontar condiciones especialmente complicadas, al pasar de una actividad en su mayor parte presencial, a cambiar por completo la labor que llevaban a cabo en los salones, por medio de la virtualidad; se les orilló a adoptar diversos desafíos provenientes de un proceso de adaptación forzado, que no consideró en ningún momento la opinión de este grupo de personas tan importante y que forma parte de los colectivos escolares, como lo son los docentes.

Referencias

- Bautista, Y. y Zúñiga M. (2021). La práctica docente mediada por las Tecnologías de la Información y Comunicación. Retos y experiencias en educación básica. Revista Conrado. [:http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000200081&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000200081&lng=es&tlng=es)
- Bolaños, E., Lezama, E., Vega, Y. y Solís, A. (2021). La práctica educativa del docente y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estudio de casos: programas de posgrados de universidades mexicanas. 19th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education and Technology. (s/n). https://laccei.org/LACCEI2021-VirtualEdition/full_papers/FP307.pdf <http://dx.doi.org/10.18687/LACCEI2021.1.1.307>
- Cabero, J. y Martínez, A. (2019). Las TIC y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. Revista de curriculum y formación del profesorado. 23, N°3. 248-268. ISSN 1138-414X, ISSN e 1989-6395 10.30827/profesorado.v23i3.9421
- Casillas, M. y Ramírez, A. (2019). Hacia una sociología de las TIC en la educación. Trayectoria de una elaboración conceptual. M. Casillas y A. Ramírez. (pp. 92-107). Qartuppi. DOI 10.29410/QTP.19.04
- Córdova, C., Rodríguez, S. y Soto, C. (2019). Taller reflexivo sobre la practica educativa. Una alternativa para la formación de profesores. Conisen, (s/n), 1-12. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P355.pdf>
- Cristiano, M. y Carriquiriborde, N. (2020). Teoría y práctica: Cuestiones imprescindibles a la práctica educativa. Educacao y Formacao, 5 (15), 1-20. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11630/pr.11630.pdf
- Leyva, Y. y Guerra, M. (2019). Práctica docente en educación básica y media superior. Análisis de auto reportes de la evaluación del desempeño 2015. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1C158.pdf>
- Mato-Vázquez, D. y Álvarez-Seoane, D. (2019). La implementación de TIC y MDD en la práctica docente de educación primaria. Revista Campus Virtuales. 8, (2). 73-84. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/515/348>

- Núñez, C., Gaviria-Serrano, J., Tobón, S., Guzmán-Calderón, C. y Herrera S. (2019). La práctica docente mediada por TIC: una construcción de significados. *Revista Espacios*, Vol. 40 (N.º 5). p. 4 <https://revistaespacios.com/a19v40n05/a19v40n05p04.pdf>
- Palma, A. y Romero, H. (2022). Los saberes docentes y los estilos de aprendizaje. *Revista Diversidad académica*. Instituto Internacional de Toluca. Vol. 1 No. 2. ISSN: 2954-4564.
- Parra, L. y Agudelo, A. (2020). Innovación en las practicas tecnológicas mediadas con TIC. *Clacso*. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm00v8.6>
- Ríos-Campos, C., Mackliff, V., Camacho, f., Avalos, J., Puma, M. y Valentín, Y. (2021). Tecnologías de la información y la comunicación y el conectivismo. *South Florida Journal Development*. 2, (5). 7562-7578. 10.46932/sfjdv2n5-091
- Sandoval, C. (2020). La Educación en Tiempo del Covid-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Prácticas Educativa Innovadoras. *Revista Internacional Tecnológica -Educativa Docentes 2.0*, Vol. 9(2), 24-31. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>
- Sosa, E., Vargas-Huertas, W. y Fernández, D. (2022). La práctica docente mediada con TIC durante la pandemia. *Revista Panorama*. 16, (30). https://www.researchgate.net/publication/331208221_La_practica_docente_mediated_by_ICT_a_significance_construction_Contentido#:~:text=arte%20de%20ense%C3%B1ar%20y%20la,abierto%20a%20la%20pluralidad%20digital.&text=frente%20a%20la%20digitalizaci%C3%B3n%20global%20del%20conocimiento
- Tardif, M. (2015). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Barcelona: Narcea. <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/GDLA/index>
- Villalpando, C., Estrada-Gutiérrez, M. y Álvarez-Quiroz, G. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad*, 15 (2), 229-240. <https://www.redalyc.org/journal/4677/467763400008/html/> <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>
- Zaleta, T., Cáceres, M. y García, O. (2020). Posicionamiento teórico-metodológico de formación profesional y practica educativa. *Revista de educación cooperación y bienestar social*, (17), 31-40. <https://www.revistadecooperacion.com/numero17/17-05.pdf>

Gestión del tiempo en la generación de espacios potenciales para el aprendizaje con TIC

Aries Muñoz Campos
aries.munoz@cid.edu.mx

Centro de Investigación y Docencia

Recibido:
2025/05/29

Aceptado para su publicación: 2025/06/19

Publicado: 2025/07/30

Resumen: El presente documento ofrece un análisis hermenéutico-documental centrado en la relación entre la gestión del tiempo, los espacios y ambientes de aprendizaje, y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), particularmente en el contexto educativo marcado por la pandemia de COVID-19. A través de la revisión de literatura especializada (2013-2022), se exploran conceptos clave como la gestión educativa más allá de lo meramente administrativo, el tiempo como construcción compleja y no únicamente organizacional, y los espacios potenciales de aprendizaje tanto físicos como virtuales. Se destaca cómo la emergencia sanitaria obligó a una reconfiguración del tiempo y los espacios escolares, trasladando las funciones docentes y familiares al hogar. El estudio propone repensar el rol del docente como mediador y diseñador de ambientes de aprendizaje significativos, especialmente en entornos digitales, donde la participación de la familia adquiere una relevancia central. Asimismo, se identifican vacíos teóricos, metodológicos y epistemológicos que requieren atención para transformar la práctica educativa y adaptarla a las exigencias contemporáneas. El artículo subraya la necesidad de una formación docente integral que articule las TIC con procesos pedagógicos complejos y sensibles a los contextos sociales y culturales del alumnado.

Palabras Clave: Ambientes, Aprendizaje, Espacios, Gestión, TIC

Abstract: This document presents a hermeneutic-documentary analysis focused on the relationship between time management, learning spaces and environments, and the use of Information and Communication Technologies (ICT), particularly within the educational context shaped by the COVID-19 pandemic. Through a review of specialized literature (2013–2022), key concepts are explored, such as educational management beyond administrative tasks, time as a complex and socially constructed phenomenon rather than a purely organizational one, and the potential of both physical and virtual spaces as learning environments. The study highlights how the health emergency necessitated a reconfiguration of time and school spaces, shifting both teaching and family responsibilities into the home. It proposes rethinking the teacher's role as a mediator and designer of meaningful learning environments—especially in digital settings—where family involvement becomes central. The analysis also identifies theoretical, methodological, and epistemological gaps that must be addressed to transform educational practice and align it with contemporary demands. The article emphasizes the need for comprehensive teacher training that integrates ICT with complex pedagogical processes sensitive to students' social and cultural contexts.

Keywords: Environments, Spaces, Learning, Management, ICT

Estado de la Cuestión:

El trabajo que se presenta a continuación se deriva de la revisión de diversos artículos de investigación, relativos a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la gestión, el tiempo, los espacios y ambientes de aprendizaje, correspondientes al periodo 2013 y 2022. Toma relevancia, debido en gran medida, a la falta de consideración de aspectos como los Espacios Potenciales de Aprendizaje (EPA), así como de las TIC, durante el último lustro y sobre todo en la etapa de contingencia sanitaria por la que atravesó la humanidad.

El objetivo de esta investigación hermenéutico-documental, es revisar los conceptos teóricos existentes en torno a la temática planteada y la trascendencia para la construcción de un corpus epistémico, que sirva para la definición de elaboraciones teóricas mejoradas por el examen realizado y así identificar perspectivas metodológicas, teóricas, dimensiones, microteorías y vacíos en la investigación de estos aspectos.

En el periodo de la pandemia por COVID-19, las TIC en el contexto urbano tuvieron un uso primordial traslapando diversos ámbitos, lo cual generó influencias en los procesos de aprendizaje y obligó a los maestros a gestionar el tiempo dedicado a sus trabajos; la escuela se atomizó en los hogares; las labores de docentes, madres y padres de familia se diseminaron a sus casas obligándolos a implementar de otras formas, tanto tiempos como espacios.

1. Algunas consideraciones acerca de la gestión.

Existen coincidencias, referentes a los procesos de gestión, para incluir a todos los integrantes de las instituciones en los cuales se realizan. En este sentido, hay semejanzas interesantes al plantear la inmersión de las personas en el desarrollo de la gestión, las cuales deben estar organizadas para lograr fines comunes (Chacón, 2014; Rico-Molano, 2016; Jiménez-Cruz, 2019). Es decir, se requiere que todas las personas participantes se comprometan dinámicamente e intervengan en los procesos generados (Rico, 2016).

Se establece la diferencia entre la gestión y la administración educativa, en tanto

(...) la gestión consiste en la capacidad de alcanzar lo propuesto, ejecutando acciones mientras que la administración consiste en el logro de objetivos a través del uso de recursos técnicos, financieros y humanos. De allí, se pudiera hacer una distinción entre ambos conceptos. Porque la gestión es el todo y la administración es una parte del todo (Chacón, 2014, p. 152).

Este concepto ha evolucionado, pues era considerado como el conjunto de trámites Para resolver cuestiones, llevar a cabo proyectos o administrar una organización. Platón establecía que esta actividad, la gestión, era autoritaria, considerándose una forma de imponer poder, quitar libertad y aplicar autoridad a los demás. Posteriormente, es considerada como un concepto estructurado, responsable de establecer espacios en los cuales se participe democráticamente y sean relevantes en mayor medida los procesos expresivos (Jiménez-Cruz, 2019, p. 225).

Al considerar las etapas del proceso administrativo se vuelve a caer en una visión administrativista de la gestión, ya que partiendo de esas etapas para mover y encausar los recursos en las áreas requeridas con la finalidad de alcanzar los objetivos planteados (Peña, 2018), se omite la importancia de las relaciones entre los integrantes de la organización educativa, pero sobre todo de los rasgos contenidos en esas prácticas.

2. El tiempo:

El análisis del tiempo en las escuelas y en los procesos presentados dentro y fuera de ellas, se puede realizar desde una concepción organizacional, objetivo-determinista, o desde una postura compleja, la cual incluye otro tipo de dinámicas que toman en cuenta a estudiantes y maestros. El ver cómo se relacionan el tiempo con el aprendizaje de los alumnos ha sido de interés para la investigación educativa. Las primeras indagaciones reconocieron la organización del tiempo docente y el efecto en los alumnos, sin embargo, esta forma de estudiar el tiempo, entendiéndolo de manera independiente, el cual aumenta o disminuye según se requiera, se apoya en una concepción objetiva del mismo (Martinic, 2015).

En el ámbito de las escuelas, la consideración del tiempo como “un dispositivo” para organizar las labores, es interesante, ya que en ellas se desarrollan mecanismos impuestos como forma de establecer, bajo criterios estrictos, la disposición de éste, así como la de los ámbitos en los cuales se aplica, para la realización de las actividades de las personas y los tiempos concedidos a éstas para su concreción (Pérez, Ferrer y García, 2015).

El único autor de este análisis, en mencionar cómo las características de organización de tiempo escolar siguen siendo las mismas del siglo XIX, es Martinic (2015), al establecer que existía

(...) la tarea de transmitir conocimientos a una población restringida bajo el principio de que todo el mundo debía aprender lo mismo y al mismo ritmo.

La realidad social, la escuela y la noción misma de conocimiento han cambiado. Los sistemas educativos tienen amplias coberturas y atienden a una población de gran

diversidad social y cultural. Las escuelas son más autónomas, interconectadas entre sí por redes informáticas y con una relación flexible a su entorno (p. 481).

3. El aprendizaje:

El análisis del aprendizaje nos lleva a situarnos si es determinado por el exterior, por experiencias positivas o negativas (Abril, 2021; Soto-Márquez, 2022), o bien tener la concepción de que “el organismo hace muchas cosas para ser él a pesar del entorno” (Paredes y Sanabria, 2015), lo cual nos coloca en una postura subjetivista y determina otros derroteros para intentar definir el aprendizaje y los procesos desencadenados al realizarse determinadas actividades por los alumnos.

Como lo comenta Soto-Márquez (2022), “el aprendizaje es la modificación de la conducta o representaciones mentales del individuo, relativamente permanente, resultado de la experiencia que sucede de manera natural y a veces hasta inconscientemente” (p. 40).

Se debe establecer que el aprendizaje no solamente se lleva a cabo en el aula, porque se pueden generar otro tipo de espacios en los cuales este se lleve a cabo (Paredes y Sanabria, 2015), y que dentro del salón de clases, existe una pareja pedagógica, alumnos y docentes, los cuales se complementan en las actividades llevadas a cabo en el aula, así como en valores éticos de cuidado y atención y van más allá de cualquier diferencia, étnica, socioeconómica, cultural, de raza, con la finalidad de contribuir en encontrar elementos que aumenten el valor creativo de las actividades realizadas (Soto-Márquez, 2022; González Sanmartín, 2020).

4. Espacios y Ambientes

Los conceptos de espacio y ambiente no son iguales, por un lado, el espacio es un catalizador, en el cual se llevan a cabo actividades pedagógicas vinculadas con procesos para aprender de manera activa, colaborativa y constructivamente; actividades de comunicación dialógicas, conversacionales; y actividades de interacción, las cuales se encuentran relacionadas con las tecnologías digitales para contar con entornos en red. En educación superior se ha hecho un esfuerzo en modificar al aula tradicional y recientemente este se ha extendido a la educación primaria, secundaria y media superior (Hernández, 2021).

Además de esto, se convierte en algo totalmente indispensable atender los rasgos de los estudiantes, sus estilos para aprender, lo cual los motiva e interesa, sin descuidar que la institución escolar sea un lugar agresor del alumnado, en el cual se dé responsabilidad compartida con base en estilos de enseñanza adecuados a las condiciones de los alumnos, a los elementos con los cuales se dispone y a los contenidos de estudio (Soto-Márquez, 2022).

Por otra parte, el ambiente es la interacción del ser humano con los elementos que lo rodean (Paredes y Sanabria, 2015; Soto-Márquez, 2022), es decir, está constituido por acciones pedagógicas reflexivas entre los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Involucran no solamente aspectos influyentes en el sujeto de manera externa, sino aquellos que lo influyen de manera interna, debido a la importancia de darse cuenta de cómo se presentan en el momento de la interacción social dada entre maestros y alumnos, de manera tal que facilitan o complican la construcción del ser en todos sus ámbitos (Soto-Márquez, 2022).

4.1 Ambientes de aprendizaje y ambientes virtuales de aprendizaje

Aparte de considerar los elementos, las condiciones prevalecientes en los ambientes y las relaciones entre las personas establecidas durante los procesos en la educación, sin limitarse a los mismos, construye dinámicas que se presentan y se desarrollan en estos procedimientos. Se debe entender cómo el ambiente se encuentra en el interior del individuo y para llevar a cabo el aprendizaje se establece una relación con el medio (Paredes y Sanabria, 2015).

Los autores anteriores coinciden con Soto-Márquez (2022), en el sentido de darle una dimensión al contexto físico, a todas las características y a los elementos, para establecer la forma de repercutir en los procesos desarrollados por los estudiantes y en su manera de relacionarse en el aula, ya que una parte del ambiente se refiere a lo externo, lo “arquitectónico” y otra se relaciona con el ambiente de los sentidos y las emociones.

En cuanto al papel de los profesores en la generación de ambientes virtuales de aprendizaje, primero se encuentra el énfasis en el rol de facilitador que debe tener y posteriormente en la responsabilidad para diseñar los entornos, en cuanto a que los materiales con los cuales se va a contar, se dispongan para promover una interacción del estudiante con los elementos, para que el aprendizaje

sea significativo y se motive; hacer del alumno un sujeto activo, parte de un proceso en donde se promuevan actividades creativas e innovadoras (Castro, 2022).

En estos ambientes virtuales, la familia juega un rol importante debido al involucramiento directo y aumentado en los procesos de enseñanza y aprendizaje (González-Sanmartín, 2020). “El entorno virtual debe ser diseñado por cada docente, de manera que el espacio de trabajo tenga un diseño de acuerdo con las categorías, orientación, presencia virtual, desarrollo de contenidos, presencia visual, recursos y actividades” (Morado, 2017, p. 38).

A las destrezas cognoscitivas novedosas, el bilingüismo y el control sobre los instrumentos tecnológicos, culturalmente se les ha dado una valoración, por lo cual, al mencionar en la actualidad los ambientes presenciales y virtuales, se observa la distinción de estos dos entornos y cómo día a día se combinan y se establece una nueva realidad en la cual el rol del profesor se transforma, desde la manera en la que fortalece su conocimiento, se relaciona, se comunica y produce nuevos saberes; esto por medio de la comunicación directa, cosa que no se podía hacer algunos años (Paredes y Sanabria, 2015)

5. Tecnologías de la Información y Comunicación

Es un reto el que los centros escolares se integren con sus aportaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje junto con las modificaciones en la cultura desarrollada a lo largo del tiempo, con la finalidad de definir de manera precisa los desafíos a enfrentar en este contexto novedoso (Mañas y Roig-Vila, 2019). Si se busca escuelas capaces de encarar este panorama, es necesario determinar la relevancia de factores tales como que las instituciones deseen de prestar servicios de calidad se enfoquen en atender la complejidad actual, flexibilicen y mejoren los procesos influyentes de manera directa en el aprendizaje, en la organización de la escuela y en la comunicación con quienes forman la comunidad, entre otros (Mendoza y Quiroz, 2019).

El rol que juega el docente ha transitado de quien tiene el saber absoluto y quien transmite los conocimientos, al guía y animador de los procesos en el aula, e incluso como analista de la realidad en la cual se desenvuelve, transformándose en un mediador entre conocimientos y contenidos, convirtiendo su labor en una especie de dirección de actividades y materiales para el aprendizaje (Mañas y Roig-Vila, 2019).

Es necesario reflexionar sobre la utilización de las TIC en métodos de aprendizaje, para establecer innovadoras formas de enseñar. Debido a esto se necesita un enfoque integrador de individuos y tecnología, que desarrolle nuevas formas de realizar las actividades educativas; preciso y compartido, el cual incorpore las tecnologías a la formación docente en cuanto a contenidos, como elementos transversales y medios de comunicación en diversos contextos digitales, para alcanzar una educación cualitativamente más elevada que integre a los alumnos para generar en ellos aprendizaje significativo (Terrerros, 2021).

Conclusiones:

No es suficiente una visión objetiva del tiempo, porque generalmente se refiere al de tipo organizacional, sin reflexionar no solamente sobre el tiempo del aprendizaje, sino sobre las implicaciones de este para docentes y alumnos. Se requiere indagar desde una visión subjetiva, lo cual implica, incluso, aceptar el tiempo junto con el aprendizaje como prófugos de las aulas, de lo determinado por las instituciones escolares, así como dejar de considerar este elemento como algo determinado y determinista. Los autores presentan, tanto posturas deterministas, como complejas y hay claridad de la existencia de una visión más rica en el análisis de los procesos detonados, toda vez que la secuencia de acontecimientos en una temporalidad se implementan por parte de los actores educativos más importantes.

La visión administrativa de la gestión hace que debamos de considerar al tiempo dentro como algo objetivo, dado, establecido, en tanto que la visión de la gestión misma es algo más amplio, algo objetivo, pero también con alcances subjetivos los cuales tienen consecuencias objetivas; es decir, el tiempo sufre una transformación ontológica y epistemológica cuando se inserta en la complejidad.

Los ambientes rodean al ser humano y sus elementos son los aspectos físicos, psicológicos, pedagógicos, sociales y culturales del contexto en el que se desenvuelve y las formas en las cuales se relacionan unos con otros (Castro y Morales, 2015).

Los entornos virtuales de aprendizaje no escapan de un aspecto como la asincronicidad (Paredes-Sanabria, 2015), lo cual impone formas innovadoras de constituir este tipo de ambientes, además de que los roles de alumnos y docentes se modifican. Es importante el reforzamiento de la

participación de los padres de familia y su involucramiento para convertirse aún más en un apoyo, tanto de sus hijos como de docentes.

La educación no ha escapado al diseño positivista de las aulas. Escuchamos comentarios relacionados con la incapacidad de integrar las tecnologías con éxito, cuando el espacio de las aulas tampoco ha podido romper los lineamientos derivados de las primeras etapas de nacimiento del capitalismo y del positivismo, del cual ha sido presa permanente, de esa idea de orden y progreso y, a pesar de lo anterior, se ha buscado diseñar nuevas dinámicas de trabajo y cambiar el rol de docentes y alumnos.

Las tecnologías han obligado al cambio de visiones y acciones al interior de las aulas, en lo referente al rol que deben desempeñar tanto alumnos como maestros, para cambiar de forma importante el contexto en el cual se desenvuelven. Sin embargo, es necesario reforzar la capacitación en los docentes debido a que la tecnología avanza demasiado rápido, desfasándose del desarrollo educativo.

Las TIC deben cumplir con las necesidades impuestas por la sociedad, sin embargo, no es solamente en la escuela donde su utilización tiene sentido, existen contextos como el del hogar, donde el alumno aprende a utilizarlas y es ahí donde puede ampliar el conocimiento sobre su uso. En la escuela se orienta el uso de las tecnologías y es el docente la persona para llevar a cabo actividades en las cuales el alumno desarrolle ciertos procesos de aprendizaje que contribuyan a esto.

Referencias

- Abril, M. S. (2021). Proceso de aprendizaje en la pandemia proceso de aprendizaje en la pandemia. *Panorama*, 15. (28). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343965146010>
- Aleman, C. (2013). L'espai i el temps a l'escola. *Perspectiva escolar*, 367. 4-13. <https://www.rosasensat.org/revista/temps-i-espai-per-a-laprenentatge-num-367/>
- Cabrera, V. y Herrera, P. (2015). Una escuela con nuevos ritmos. Percepciones sobre el uso escolar. *Perspectiva educacional*, 55. (1), 20-37. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.371>
- Castro, H. (2022). Creación de ambientes virtuales de aprendizaje en Educación Primaria en tiempos de pandemia del COVID-19. *Encuentro educativo*, 2. (2), 189-220. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OvJlC9rsk-gJ:https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/encuentroE/article/download/4424/4195/20993&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>
- Castro, M. y Morales M. E. (2015). Los ambientes del aula promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y las niñas escolares. *Educare*, 19. (3), 1-32. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20. (2), 150-161. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73735396006>
- González-Sanmartín, V.A. (2020). "Aprender haciendo": Aplicación de la metodología por ambientes de aprendizaje. *Polo de Conocimiento*, 5. (07), 188-208. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fyjMx3milL8J:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7518058.pdf&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>
- Hernández, D. (2021). Espacios y arquitecturas escolares el aula revisitada: la innovación de los espacios educativos desde un enfoque comunicativo. *Educação em Revista*. (37). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469823204>
- Hernández, R. M. (2017) Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5. (1), 325-347. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Jiménez-Cruz, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. *Praxis*, 15. (2). 223-235. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2646>
- Mañas, A. y Roig-Vila, R. (2018). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito educativo. Un tándem necesario en el contexto de la sociedad actual. *Revista Internacional d'Humanitats*, 45. 75-86. <http://hdl.handle.net/10045/82089>
- María Florencia Morado. (20 de noviembre de 2022). *Educación sin distancia en entornos virtuales*. <https://n9.cl/hx13i>
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar. La experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20. (61), 479-499. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>

- Mendoza, R.A. y Quiroz, P. (2019). Tecnologías de la Información y las Comunicaciones más utilizadas por universitarios. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 8. (4), 27-43. doi: <http://doi.org/10.17993/3ctic.2019.84.27-4>
- Pardo, H. (2014). *Opportunity Valley. Lecciones <aún> no aprendidas de treinta años de contracultura digital*. Outliers School. https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/07/Opportunity_Valley_HugoPardoKuklinski.pdf
- Paredes, J.D. y Sanabria Becerra, W.M. (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. Una reflexión ineludible. *Revista de Investigaciones UCM*, 15. (25), 144-158. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.39>
- Peña, J. L. (2018). La gestión administrativa y financiera en los Institutos Politécnicos Industriales de la Educación Técnica y Profesional. [Tesis doctoral inédita. Holguín, Cuba]. [https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/898/963#:~:text=La%20Gesti%C3%B3n%20administrativa%20y%20financiera%20\(GAF\)%20en%20los%20centros%20polit%C3%A9cnicos.subordinaci%C3%B3n%2C%20y%20constituye%20su%20ambiente.](https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/898/963#:~:text=La%20Gesti%C3%B3n%20administrativa%20y%20financiera%20(GAF)%20en%20los%20centros%20polit%C3%A9cnicos.subordinaci%C3%B3n%2C%20y%20constituye%20su%20ambiente.)
- Pérez, A., Ferrer, R. y García. E. (2015). Tiempo escolar y subjetividad. Significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20. (65), 507-527. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200009
- Rico-Molano, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12. (1), 55-70. 10.48082/espacios-a20v41n44p01
- Soto-Márquez, E. (2022). Ambientes de aprendizaje y el deseo de aprender. *Revista RedCA*, 5. (13). <https://doi.org/10.36677/redca.v5i13.18681>
- Terreros, M. A. (2021). El uso de las TIC en la educación superior en México ante el COVID-19. *Alternancia*, 3. (5), 126-138. http://www.unsis.edu.mx/ciiissp/gestionYdesarrollo/gob_elect/acad/2021.El%20uso%20de%20las%20TIC%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20superior%20en%20M%C3%A9xico.pdf

La Educación en el hogar: Homeschool. Aprender fuera de los límites escolares. Trabajo autoetnográfico, el caso de dos niños educados académicamente en el hogar

Laura Olivia Medina Gaytán
lomg2008juarezchih@gmail.com
Centro de Investigación y Docencia

Recibido:
2025/05/29

Aceptado para su publicación:
2025/06/19

Publicado:2025/07/30

Resumen: La presente investigación se concretó a determinar si es posible desarrollar aprendizajes académicos en dos niños de educación básica sin escuela, para conocer los alcances académicos de la modalidad emergente homeschool. La investigación fue desarrollada a través de una metodología cualitativa, desde un enfoque autoetnográfico y la narrativa de experiencias vivenciadas en torno al homeschool o educación en casa por medio de un diario de campo personal y un registro anecdótico, encontrando como hallazgos contradicciones y tensiones en los discursos de familias educadoras en el hogar, pertenecientes a la comunidad de Ciudad Juárez, Chihuahua; esto en relación con la observación y reflexión de dos casos trabajados de manera directa. Se determina que sí es posible desarrollar aprendizajes académicos en los educandos y se encuentran tensiones de orden emocional, así como su impacto en la escolarización de niños educados en el hogar. Este trabajo investigativo tiene narrativas que pueden compararse directamente con el trabajo que se realiza en la educación escolarizada.

Palabras Clave: Método de enseñanza, estudio en casa, educación familiar, desescolarización, educación alternativa, educación informal.

Abstract: This research aimed to determine whether it is possible to develop academic learning in two basic education children outside the traditional school system, in order to explore the academic scope of the emerging homeschool modality. The study was conducted using a qualitative methodology, based on an autoethnographic approach and the narrative of lived experiences related to homeschooling through a personal field journal and anecdotal records. The findings revealed contradictions and tensions within the discourses of homeschooling families in the community of Ciudad Juárez, Chihuahua. These were identified through observation and reflection on two directly studied cases. The study concludes that it is indeed possible to develop academic learning in homeschooled children; however, emotional tensions and their impact on the schooling experience of homeschooled children were also found. This research presents narratives that can be directly compared with those found in traditional, school-based education.

Key Words: Teaching method, homeschooling, family education, de-schooling, alternative education, informal education

Introducción:

La escuela surge como una necesidad de educar a los ciudadanos de acuerdo a las exigencias de una sociedad que cambia constantemente, sin embargo, a la par de su implementación surgieron críticas y personalidades en contra de las formas de educar. Por lo que la búsqueda de formas alternativas de recibir educación se ha ido desarrollando de manera sincrónica con la escuela. La temática poco explorada en México, que hace referencia a las agrupaciones y comunidades que comparten esta modalidad es “educar sin escuela” y la pregunta que surgía era si verdaderamente es posible recibir educación académica fuera de los límites escolares y qué tanto esto influye en el desarrollo de los niños.

Everet Reimer (1973) menciona “La educación sea tan importante, y de ahí que no se la pueda dejar en manos de las escuelas, si bien la comunidad homeschool ha dejado claro en sus discursos que no se trata de estar en contra de la escuela, se encuentran similitudes en la dialógica que utilizan, viendo en la escuela ciertos mecanismos de control que Reimer describe de la siguiente forma:

Las escuelas son en sí mismas instituciones dominantes y no redes que ofrezcan oportunidades. Elaboran un producto que luego se vende a sus clientes con el nombre de educación. El hecho de que se concentren en los niños les otorga una clientela menos crítica y severa, a la que ofrecen los premios ofrecidos por otras instituciones dominantes. Los padres desean esos premios para sus hijos, mucho más de lo que los desean para sí mismos, y se les puede vender un futuro color de rosa con mucha más facilidad que una ilusión presente (Reimer, 1973. p. 49).

En la actualidad pareciera que las instituciones escolares “parecen estrecharse en lugar de ensancharse ante una diversificación de escenarios derivados de distintas condiciones de vida de las familias, múltiples tipos de perfiles de estudiantes y la demanda por la flexibilización de espacios, ritmos y contenidos” (Gonzales, L. 2021 p.13).

Se encuentran resultados muy alentadores en cuestión de aprendizajes de acuerdo al perfil de egreso correspondiente (SEP, 2017), pero situaciones particulares que obligan a reconocer que, si bien el homeschool significa una modalidad de educar académicamente a los niños, esta no se adapta para todos los niños, presentando matices importantes para la construcción de la realidad de diversas familias que ponen en práctica esta modalidad sin escuela.

Investigaciones como las de Zaldívar y Quiroga (2018) lo describe como “familias que rechazan escolarizar a sus hijos e hijas” (p. 81); argumenta Montiel (2018) que “Los padres de familia son los encargados de ofrecer la educación que reciben sus hijos ... los niños no asisten a la escuela, pero están expuestos a contenidos educativos ... apoyados de todo tipo de recursos educativos”. Para García (2010), “Es el fenómeno en el que los padres optan educar a sus hijos en el espacio familiar por su propia cuenta y rechazan de manera intencionada asistencia a la institución escolar”, concepciones que si bien nos pueden dar un panorama de lo que nos referimos se quedan muy cortos ante la naturaleza compleja que se ha localizado a lo largo de la investigación que ha proporcionado un camino con contradicciones y tensiones.

Fundamentos Teóricos:

Una postura claramente crítica y radical, fue sin duda alguna por parte de precursores como Holt, Goodman y Illich (1973), al señalar que “La escuela ha alienado al hombre de su conocimiento”, mientras que Reimer (1973) menciona que “Ningún país del mundo puede costear la educación que su pueblo desea mediante escuelas” (p. 5). Todos ellos incitaron la discusión entre la sociedad y los grupos desarrollados, acerca de las instituciones educativas que en su tiempo fueron el motor del cambio a la sociedad industrial (Zaldívar, 2012), implantando el término de desescolarización (Illich, 2011).

Bruce (1999) revisa la educación el hogar, sus objeciones y las enmarca en temas de ciudadanía, de la inquietud de si estos niños educados en el hogar se encuentran en desventaja con los que asisten a la escuela; además presta especial atención a la legalidad de la práctica, ya que existen países que la prohíben, otros que la ignoran y quienes la regulan. También abarca las motivaciones que impulsan a los padres, la gran variedad de prácticas que se encuentran en la educación en casa, y concluye con la gran incógnita de si los niños serán buenos ciudadanos. Al respecto, encuentra factores determinantes con los que se topan los padres, dudas sobre su decisión, problemas con la legalidad, y la pregunta que no puede faltar que viene de los burócratas, educadores, familiares y amigos: ¿qué pasa con la socialización?, problemática que desde un inicio no se le dio relevancia, pero que al desarrollar el trabajo autoetnográfico tomo gran importancia. Por tanto, es importante aclarar que “La educación en casa, no se trata de llevar la escuela a casa, es un proceso de relación empática entre los actores educativos, la casa se convierte en un constante laboratorio de ensayo, exploración y sobre todo de descubrimiento de habilidades” (Avalos-Obregón, 2018. p. 209).

Vasconcelos y Morgado (2009), en su estudio implementado en Brasil, buscan la perspectiva de aprender sin escuela y encuentran que el término más conocido para ello es homeschooling, que son los procesos de escolarización que ocurren bajo la responsabilidad de los miembros de la familia, hasta ahora sin la interferencia del estado. En las últimas décadas, se ha dado lugar a severas críticas a la escuela, cuyo funcionamiento defectuoso, falta de acceso, fallas y sin cambios substanciales, llevan a diferentes intelectuales a poner en tela de juicio la permanencia de la escuela. Así como también a acabar con el mito de ser el espacio único donde se dan los aprendizajes.

Ya centrados en nuestro país, encontramos investigaciones como la de García (2010), quien elabora una propuesta de caracterización de los grupos que están trabajando bajo la modalidad que ella llama homeschooling en su documento de investigación y está focalizada en Jiutepec, Morelos, México. Lo

conceptualiza como un fenómeno en el que los padres educan a sus hijos en el hogar por su cuenta y resisten a la asistencia a un centro educativo, teniendo como ideales la fuente de arraigamiento y unión familiar; aunque no existe una regulación o reconocimiento de la práctica de escuela en casa en México, los padres de Morelos han encontrado la manera de acreditar y certificar los estudios a través del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), haciendo uso del Programa de Educación Abierta 10-12 (García, 2010). Más recientemente, González y Prieto (2023), en su investigación realizada a familias mexicanas, aunque más encaminado hacia el uso de las TIC por situación de la pandemia COVID-19, concluyen que “las familias de este estudio desnaturalizaron la educación escolar como la única vía para obtener aprendizaje” (p. 105).

Lo anterior significa un gran panorama inicial y reconocimiento de la existencia de la falta de mayor construcción de conocimiento acerca de la modalidad emergente de educar sin escuela. Da sentido a continuar construyendo un camino hacia la creación de conocimiento en el fenómeno social de educar fuera de los límites escolares, ya que, al estar ubicados en una zona fronteriza, la influencia del vecino país de Estados Unidos de América enmarca una situación influyente para nuestra ciudad, pues en él se cuenta con una asociación de 100, 000 familias inscritas y participantes del homeschooling (HSLD, 2017).

Metodología:

La presente investigación de tipo cualitativa, donde “La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) fue realizada mediante un enfoque autoetnográfico del cual Blanco (2012) señala que “amplía su concepción para dar cabida tanto a los relatos personales y/o autobiográficos como a las experiencias del etnógrafo como investigador —ya sea de manera separada o combinada— situados en un contexto social y cultural” (s/p), que surge a partir de una investigación mayor etnográfica, acerca de la definición de homeschool y cómo se desarrolla en Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Para la investigación, los sujetos de estudio seleccionados fueron dos niños, uno en edad preescolar y otro en edad primaria baja, durante un periodo que abarca de agosto del 2020 a septiembre del 2022.

El objetivo perseguido es determinar si es posible desarrollar aprendizajes en dos niños de educación básica sin escuela; uno de ellos cursaba segundo y tercero de preescolar; el segundo niño, cursaba primero y segundo de primaria; posteriormente, se integraron a la vida escolar en los grados de primero de primaria y tercero de primaria respectivamente, dando la oportunidad de conocer los alcances académicos de la modalidad emergente homeschool, de acuerdo al Perfil de Egreso vigente (SEP, 2017).

Primero, se realizó una investigación documental que incluía en su mayoría artículos publicados en otros países, ya que solo dos investigaciones fueron desarrolladas en México (García, 2010 y Montiel, 2018), dejando en claro la falta de investigaciones constantes en la construcción y seguimiento del fenómeno homeschool en nuestro país. Posteriormente, se comenzó con un trabajo etnográfico del cual se desprende el siguiente estudio autoetnográfico que fue desarrollado a partir de un diario de campo personal, con registros anecdóticos, seguimientos y evaluación formativa del desarrollo de los procesos de aprendizaje de los alumnos a través de listas de cotejo, registros anecdóticos, rubricas, autoevaluaciones y coevaluaciones, así como una página de Instagram que documentaba las experiencias exitosas del proceso.

Los criterios de selección del trabajo etnográfico tomaron en cuenta solo los dos grados escolares que se pudieron desarrollar de manera asincrónica con el sistema escolarizado. El estudio comenzó desde el año 2019; sin embargo, el primer año se desarrolló un trabajo documental que permitió un conocimiento del tema y una delimitación del objeto de estudio de la investigación raíz de la cual surge este análisis autoetnográfico.

Las dos categorías que se estudian son el desarrollo de aprendizajes y los alcances académicos de la educación sin escuela, teniendo como punto de comparación el Perfil de Egreso de los Aprendizajes Clave para la Educación Integral.

La primera categoría de análisis referente al desarrollo de aprendizajes se hace en dos subdivisiones, una encaminada al nivel preescolar y otra acerca del nivel primaria. Posteriormente, se surge la categoría de alcances académicos del homeschool, subdivididos en: campos de formación académica, autonomía curricular y desarrollo personal y social.

El desarrollo de la autoetnografía fue muy enriquecedor para el proceso investigativo. Se tuvo la oportunidad de poner a prueba una serie de supuestos provenientes de madres que educan sin escuela y construir poco a poco la realidad que pasan algunas familias que deciden desescolarizar a

sus hijos viendo este término como un proceso al salir de los límites del modelo educativo por excelencia que es la escuela.

Para lograr recabar información vivencial del proceso educativo sin escuela se utilizaron: un diario de campo personal y un registro anecdótico. Además, las herramientas digitales que facilitaron un seguimiento más intencional fueron la creación de una página de Instagram, en la cual se publicaron periódicamente experiencias exitosas referentes al desarrollo del currículo, y un podcast, donde las narraciones fueron tanto experiencias exitosas como frustraciones que se vivieron en el transcurso del desarrollo investigativo, lo que dio lugar a un trabajo dialógico con madres experimentadas en el área de educar sin escuela.

Resultados:

Los hallazgos se dividen en las siguientes categorías de análisis:

I. Cómo se desarrolló el proceso de educar en casa.

No se podía hacer lo mismo que la escuela, esa no era la idea; esto era una búsqueda alternativa de recibir educación, no podía limitarse a algo que la escuela hacía; por lo que la necesidad de una capacitación en metodologías e ideologías pedagógicas fue desarrollada de manera documental y práctica, al trabajar en una certificación en método Montessori, todo de manera sincrónica con el trabajo formativo de los dos niños. Se consideró que el método Montessori se adaptaba más para el trabajo desde casa, tomando en cuenta ideologías como la del enfoque regio Emilia, la pedagogía Waldorf y las ideas de la pedagoga Charlotte Masson. De igual manera se fue elaborando material de acuerdo a las necesidades de cada niño, que me permitieran trabajar con ambos, pero que de alguna manera su autonomía en el aprendizaje permitiera un desarrollo individualizado. No solo se preparó un área específica en la casa, sino que la casa fue el laboratorio completo para el desarrollo de proyectos, experimentos, asambleas y reuniones de otras familias que educaban sin escuela.

I.I Nivel preescolar

Como experiencias exitosas se pueden mencionar la pedagogía de la luz, para la cual se elaboró una mesa de luz donde la experimentación con distintos materiales hacía vistoso el aprendizaje. Los materiales al alcance de los niños, sobre todo del más pequeño, fue la clave para desarrollar su autonomía y gusto por el aprendizaje. Había materiales de lenguaje oral y escrito, todos, materiales concretos y con control de error, para que fuese el mismo niño quien se diera cuenta de su equivocación y lograra comprender la razón y el porqué de la corrección hecha por él mismo.

Se tenía en cuenta un listado de aprendizajes que se pretendían desarrollar, pero se iban descartando cuando estos estaban siendo logrados, no de manera lineal como una lista de cotejo, sino de manera interconectada. La manipulación, experimentación, contacto con la naturaleza y la ciudad como educadoras de la sociedad, fueron pieza clave en el logro de los aprendizajes del nivel preescolar de acuerdo a los esperados en los planes y programas oficiales, teniendo logros aún más allá de los establecidos oficialmente.

I.II Nivel primaria

Las necesidades del niño en edad primaria ciertamente eran distintas a las del niño en edad preescolar, por lo que el ambiente de aprendizaje tenía materiales concretos para el logro de aprendizajes específicos, que de igual manera permitían al niño autorregular su aprendizaje por medio del control del error. Con él, sí se habló de lo que se pretendía que aprendiera, siempre conectándolo a su realidad; ejemplos de esto son las multiplicaciones: para poder resolver problemas cuando acudimos a comprar el mandado; componentes gramaticales: como parte del conocimiento de nuestra lengua para elaborar escritos literarios, comunicarnos de manera escrita, entre otros.

De igual manera, se implementó un proyecto sumamente enriquecedor, como lo fue la granja en casa; en el patio trasero se elaboró, con ayuda de los niños, un área destinada a tener animales de granja. Fue un proyecto que partió desde la investigación, la planeación, la puesta en práctica, el conocimiento empírico y desarrollo en los niños un sentido de conciencia hacia lo que la naturaleza nos provee y nuestro papel dentro de la misma. Dicho proyecto tuvo como logros el conocimiento de los animales, la convivencia, la responsabilidad de atenderlos, la limpieza de la granja, así como aprendizajes empíricos contrastados por la ciencia.

Animales como las gallinas fueron de gran impacto en sus vidas, recoger los huevos por las mañanas, entender y comunicarse con ellas de manera convincente permitía una relación y lazos afectivos entre animales que desconocíamos podían tener; los patos, animales un poco más nerviosos

y temerosos, los hacían tener un comportamiento distinto hacia ellos; los conejos formaron vínculos de protección y seguridad con los niños; los hámsteres podían ejemplificar cómo la inteligencia de los animales va más allá de lo que a veces creemos, presenciar como tenían a sus crías y estas se iban desarrollando conforme los días pasaban; la tortuga logró crecer tanto que buscamos un lugar más adecuado a su tamaño; el criadero de gusanos tenebrios fue algo que impactó sus cortas vidas, al reconocer la importancia inclusive de un ser tan pequeño en nuestro planeta marco sus vidas. El niño de nivel primaria era quien más interés mostraba en el aprendizaje y en las responsabilidades, experiencia que en una ciudad donde las maquiladoras son la mayor actividad económica resultaba inigualable al tener su granja propia.

II. Alcances académicos del homeschool

II.I Formación académica

Se logró poner realmente a los dos niños y su aprendizaje al centro del proceso que se desarrolló; se conocían ampliamente los conocimientos previos que poseían, existió un acompañamiento muy personalizado para cada uno y se fueron conociendo los intereses de cada estudiante. La motivación era intrínseca, ya que no existían premios ni castigos, como tampoco calificaciones o concurso de ninguna índole. Para lograr el reconocimiento de la naturaleza social del conocimiento como la interacción social e insustituible para la construcción del conocimiento, se trabajó en actividades grupales que tenían como punto de reunión la comunidad Homeschool Juárez, donde familias se reunían para desarrollar diferentes actividades colaborativas como clubes de lectura, clubes de arte, manualidades, elaboración de recetas, citas de juegos, entre otros. El valor del aprendizaje informal era imprescindible, puesto que uno de los ejes conductuales era tomar de la ciudad lo que esta podía proporcionar como ajedrez en bibliotecas públicas, campamentos de verano, talleres de huertos en casa, clubes de lectura por parte de la universidad de la ciudad, visitas a museos, escuela de educación vial, exposiciones temporales, entre otros.

II.I.I Lenguaje y comunicación

La adquisición del conocimiento social y función social del lenguaje oral y escrito fueron utilizados en situaciones cotidianas como lista del súper, recetas para elaborar postres y comidas según la temática a estudiar. También se elaboró de un canal real para ellos, pero realmente no subido a la plataforma, donde ellos narraban aventuras, comunicación en reuniones con otros niños educados sin escuela. Ambos niños leían y escribían convencionalmente, sin el uso de planas, sino con materiales concretos.

En cuanto al pensamiento matemático, ambos estaban ávidos por resolver problemas desde su realidad, como las medidas para la construcción de un gallinero (longitud); en las recetas, con las medidas volumétricas y de temperatura, etc.

II.I.II Exploración y comprensión del mundo natural y social

Los niños fueron capaces de reconocer el impacto de la intervención humana, sus percepciones del mundo y de las problemáticas; además, tenían la libertad de comentar sus ideas y ponerlas en práctica desde su actuar y comunidad.

II.I.III Autonomía curricular

Se elaboraron proyectos familiares y otros en conjunto con otras familias como: a) visita al asilo de ancianos sin familia de Ciudad Juárez, donde los niños presentaron unos cuadros artísticos y convivieron con los adultos mayores; b) visita al campamento migrante para llevar víveres, cobijas y un rato de diversión a los niños de las caravanas migrantes ubicadas en el parque Chamizal; c) Participación en la visita al comedor infantil Praderas del Sol, para apoyar en el trabajo que este implicaba como repartir, limpiar, jugar con los niños; d) Participación a la comunidad Rarámuri, ubicada cerca del centro de la ciudad con actividades organizadas para los niños y para apoyar al servicio de comedor.

II. I. IV Desarrollo personal y social

En este apartado nos enfocaremos en el área de educación socioemocional, reconociendo que “la competencia social incluye un conjunto de habilidades conductuales, pensamientos y emociones que permiten a los individuos relaciones interpersonales satisfactorias, sentimientos de bienestar en relación con los demás, logro de sus objetivos y una comunicación eficaz” (Guevara, et al., 2020), encontrando que a pesar de que ambos niños estaban inmersos en el mismo escenario de apoyo y de

trabajo colaborativo en la comunidad Homeschool Juárez, para el niño preescolar siempre fue un área donde se notaba un rezago. Se implementaban estrategias con actividades lúdicas como ferias mexicanas, celebración de la independencia, campamentos, fogata revolucionaria donde se cantaban corridos revolucionarios y relatos que no vienen en los libros a los niños. Siempre se buscó la sana convivencia, con el fin de lograr una interacción más relajada con otros niños, y se invitó a familias que educaban sin escuela; sin embargo, el resultado era el mismo, el niño preescolar no quería participar, se mostraba cohibido y sin hacer amigos, situación que alarmaba.

Otras acciones fueron actividades con grupos reducidos, reuniones en lugares de juego ocasionales, pero nada daba resultado. Aun así, se tenía la esperanza de que esta situación cambiara con el paso del tiempo; el niño preescolar paso de los 4 a los 6 años con la misma actitud de poca convivencia, solo con la convivencia de su hermano, el niño de primaria.

III. La escolarización

Llega el tiempo de ingresarlos de nuevo a la escuela y es aquí cuando la falta de herramientas sociales se deja ver muy claramente, provocando ansiedad en niño preescolar ahora en primero de primaria y trayendo consigo el trastorno de la conducta de mutismo selectivo, este último descrito como “trastorno caracterizado por un fracaso constante de hablar en situaciones específicas (p.ej., escuela, situaciones sociales), a pesar de hacerlo en otras situaciones (p.ej., hogar). El MS es un cuadro clínico poco frecuente pero importante, que causa un impacto negativo significativo en el funcionamiento social y académico si no es tratado” (Oerbeck, 2018, p. 2).

Esta situación hacía creer a las maestras de la escuela que no hablaba, pues ni por error lograban escuchar una palabra de él, no jugaba en el recreo, no comía su lonche, no iba al baño, mucho menos tenía amigos; esto terminó en una fuerte depresión a su corta edad. Las visitas al neurólogo, los estudios y test fueron constantes, hasta que se llegó con una paidopsiquiatra, quien lo diagnosticó con ansiedad y depresión, debido a que para el cambio de estar en casa a ahora asistir a una escuela fue muy duro, razón por la que fue medicado. Afortunadamente, al poco tiempo era otro completamente, comenzó a hacer amigos, ya comía su lonche, participaba, exponía y jugaba en el recreo.

No se puede declarar que el homeschool haya sido la causa, pero sí podemos mencionar que, junto a su predisposición genética y temperamental, acrecentó la problemática. Lo que deja en claro es que, si bien el homeschool es una forma de recibir educación, no lo es para todos.

Por otro lado, gracias al homeschool los niños desarrollaron ampliamente sus conocimientos no solo teóricos y prácticos, sino que tuvieron experiencias que van más allá de lo que la escuela suele ofrecer, aunque para nosotros las calificaciones nunca estuvieron presentes, sus calificaciones cuando ingresaron al sistema escolarizado fueron muy buenas y su interés por aprender aún sigue estando presente, aunque no en la misma medida que cuando estaban siendo educados sin escuela. Para el niño de primaria, su integración a la escuela fue sin dificultad, pues rápidamente se integró al grupo y comprendió la dinámica que debía seguir; sin embargo, encontró muchas diferencias en cargas de trabajo, pero le fascina tener amigos de su edad y jugar en el recreo con ellos.

Discusión:

La educación sin escuela ha sido investigada mayormente fuera de nuestro país, sin embargo, en la actualidad este fenómeno ha tenido un crecimiento significativo, como lo menciona el investigador estadounidense Ray (2017), “Conocer este fenómeno desde diversas perspectivas que permitan conocer su sentido complejo, novedoso e imparable, con todos sus matices positivos y negativos, que dan respuesta a las necesidades particulares de un grupo quizá por ahora minoritario, pero con un claro crecimiento en aumento”.

El trabajo autoetnográfico dio un panorama vivencial y muy participativo en el grupo estudiado para la investigación completa, sin bien no fue la parte medular de la investigación fue un trabajo enriquecedor que permitió estar completamente inmerso en el fenómeno social de educar sin escuela y tener información de primera mano de informantes claves y conocer la comunidad de una manera participativa. Tomando en cuenta que, según Ellis, Adams y Bocher (2015) “Los auto etnógrafos no sólo deben hacer uso de herramientas metodológicas y de la literatura científica para analizar la experiencia, sino que también deben tomar en cuenta las formas en que otros podrían experimentar similares epifanías, utilizando la experiencia personal para ilustrar las facetas de la experiencia cultural” (p. 254), dicha investigación toma relevancia para otras familias.

Si bien los resultados no pueden generalizar o tener como conclusión si el homeschool es bueno o malo, puede reflejar parte de la realidad que viven muchas familias en México que actualmente están

fuera de los límites escolares. Existe una variedad de razones por las cuales las familias optan por educar en casa, incluidas preferencias religiosas, preocupaciones ambientales y necesidades especiales del hijo (Wang, Rathbun y Musu, 2019). De igual manera es necesario concluir que el homeschool no es para todas las familias, es decir ni las agrupaciones de familias educadoras en el hogar buscan que esta sea la forma única de educar, como tampoco se pretende decir que la escuela es mala; simplemente son dos formas en las que los niños mexicanos y de otros países del mundo están siendo educados con resultados de aprendizaje y experiencias desalentadoras por ambas modalidades educativas, entonces el “homeschooling puede tener importancia de impacto en el sistema educacional, tanto a corto como mediano plazo” (Bauman, citado por Valle, 2012, p. 169).

Conclusión:

Como conclusión y seguimiento al objetivo planteado, la respuesta es que, si bien es posible desarrollar aprendizajes académicos a través de la modalidad emergente y sin escuela llamada más comúnmente en ciudad Juárez como Homeschool, dicha respuesta se queda corta al encontrar los diferentes matices en este fenómeno que rondan desde la contextualización de las familias, el grado de preparación de los padres de familia y la gran diversidad de prácticas que ejerce cada familia en el seno de su hogar. Se podría abrir espacio para nuevas investigaciones al descubrir que la cosmovisión de estas familias influye en el tipo de educación recibida en cada hogar, encontrar que el fenómeno estudiado es vendido en redes sociales como una modalidad sin fallas, mientras que la realidad del trabajo autoetnográfico deja ver que no beneficia a todos los niños por igual.

En este sentido, continúan los debates en relación con las habilidades de socialización que se encuentran dentro de la población estudiantil de educación en casa (Evans, 2019), pero Aliaga (2017) descubre en su estudio que la tan mencionada falta de socialización de este grupo de niños homeschoolers, es, por el contrario, un abanico diferente de oportunidades sociales en las que se encuentran involucrados. Dos hallazgos diferentes, pero que reafirman la construcción de la idea de que el homeschool no es para todos los niños.

Sin embargo, el homeschool o la educación sin escuela es una modalidad que está siendo desarrollada en muchas familias en México, pues para el 2020 había 64 familias incluidas en la agrupación conocida como Homeschool Juárez, en Ciudad Juárez, Chihuahua. Sus números fluctúan cada vez, ya que algunas familias regresan al sistema escolarizado en una minoría y más familias comienzan a incluirse en este proyecto de vida, educando niños fuera de los límites escolares.

21

Referencias

- Aliaga, L. (2017.) Educación en el hogar en Chile. Informe de resultados de la Encuesta Nacional. Centro Educacional de Alta Tecnología y Universidad San Sebastián de Concepción, Chile. Educación vol.26 no.50 Lima mar. 2017. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032017000100001
- Avalos-obregón, M. (2018). Homeschooling una alternativa en educación. Polo del conocimiento. Pol. Con. (Edición núm. 26) Vol. 3, No 10, octubre 2018, pp. 209 ISSN: 2550 - 682
- Bruce, A. (1999) La educación en el Hogar y la redefinición de la ciudadanía. Universidad Wilfrid Laurier Revista Electrónica Revisada por Pares archivos de análisis de políticas educativas Vol. 7 núm. 27 6 de septiembre de 1999
- Ellis, C, Adams, T. y Bocher, A. (2015) Autoetnografía: un panorama. Astrolabio número 14, 2015. ISSN1668-7515
- Evans, L. (2019). Beyond the Rhetoric of Homeschool Socialization an Analysis of the Parental Perspective [Allá de la retórica de homeschool socialización un análisis de la perspectiva de los padres]. Arkansas State University. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/634ea7bc05a0b95e731c679cb828817f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- García, C. (2010) El hogar por escuela: propuesta de caracterización de educadores en el hogar. Jiutepec, Morelos. México. VII Reunión de GT- Familia e Infancia. La familia y sus miembros: pensando la diferencia en América Latina. CLACSO, Temuco, 2010
- González, L. (2021) Homeschooling en México: un acercamiento a su pedagogía ligera y digital. *Metodologías para la enseñanza con una visión tecno-pedagógica. Estudios de casos. Guadalajara, Jalisco, México. 2021.* ISBN: 978-607-571-319- 9

- González P, y Prieto, Q.(2023). Experiencias tecnológicas de la escuela en el hogar en el contexto mexicano. Investigación en la Escuela, 106, 96-106. doi: <https://doi.org/10.12795/IE.2023.i106.08>
- Guevara, B. Rugerio, T. Hermosillo, G. y Corona, G. (2020) Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. Revista electrónica de investigación educativa REDIE vol.22 Ensenada 2020 Epub 02-Mar-2021 <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897>
- Hernández, S, Fernández, C. y Baptista, L. (2010). Metodología de la investigación Quinta edición. ISBN: 978-607-15-0291-9
- HSLD (2017). Página Web de Advocates for Homeschooling since 1983. Disponible en <https://www.hslda.org/about/default.asp>
- Illich, I. et al (1973) Un mundo sin escuelas. Editorial nueva imagen.
- Illich, I. (2011). La sociedad desescolarizada (Primera ed). Gráfica Laf S.R.L. <http://comunizar.com.ar/wp-content/uploads/Illich-Iván-La-sociedad-desescolarizada.pdf>
- Montiel, T. (2018). Homeschooling: modelo de análisis de la relación entre escolarización y habilidades cognitivas. Revista Iberoamericana de Ciencias. Vol. 5, núm. 2, 48-56. Recuperado de <http://www.reibci.org/abr-18.html>
- Oerbeck B, Manassis K, Overgaard KR, Kristensen H. (2018) Mutismo selectivo (Irrázaval M, Martín A, Prieto-Tagle F, Mezzatesta M. trad.). En Rey JM (ed), *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP*. Ginebra: Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesiones Afines 2018. Pp. 2
- Reimer, E. (1973). School is dead: alternative in education Primera edición: marzo, 1973 Segunda edición: noviembre, 1973
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica.
- Uribe, A. (2017). Protoideas educativas de la educación expandida. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 292-310.
- Valle A, José. (2012) Enseñar en casa o en la escuela. La doctrina legal sobre el Homeschooling en España. Perfiles Educativos, Volumen XXIV, 2012. UNAM
- Vasconcelos, M. y Morgado, J. (2009) Educación en el hogar: perspectivas de aprender sin una institución educativa antes de las nuevas tecnologías. Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Rio de Janeiro (UERJ) Universidad Católica de Petrópolis (UCP) 2009.
- Wang, K., Rathbun, A., and Musu, L. (2019). School Choice in the United States: 2019 (NCES 2019-106). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved 2/7/2022 from <https://nces.ed.gov/pubsearch>.
- Zaldívar, I y Quiroga, P. (2018) La pedagogía ligera en tiempos hipermodernos: el homeschooling, las escuelas waldorf y la nueva pedagogía ignaciana Light pedagogy in hypermodern times: the homeschooling, the Waldorf schools, and the new ignatian pedagogy. © Ediciones Universidad de Salamanca / CC BY-NC-ND Teor. educ. 30, 1-2018, pp. 75-94
- Zaldívar, I. (2012). Teorías de la desescolarización; cuarenta años de perspectiva teórica. social and education history, 28-27.

La técnica como motor de la humanidad: Una reflexión desde la perspectiva de José Ortega y Gasset

Kharim Rodolfo Gómez Ortega
kharimgomez@gmail.com
Orcid: 0009-0009-6108-4811
Universidad Autónoma de Chihuahua

Recibido:
2024/12/24

Aceptado para su publicación: 2025/06/19

Publicado: 2025/07/30

Resumen: Este artículo gira en torno a la técnica, su origen y definición; explorando cómo esta constituye un aspecto intrínseco al ser humano al grado de que, sin ella, él no existiría en absoluto. Estableciendo a la técnica como hilo conductor entre la necesidad, desde el sentido natural; lo superfluo, en referencia a aquello que el humano procura a pesar de ser en realidad innecesario en sentido biológico; el bienestar, desde la subjetividad y perspectiva; y su relación con la humanidad. El presente escrito toma como guía principal las ideas del filósofo español José Ortega y Gasset, sobre cómo el humano busca incansablemente trascender a su realidad natural mediante la técnica para, más allá de satisfacer sus necesidades biológicas, procurar su bienestar desde la realización de lo superfluo; en un devenir de transformación que modifica su circunstancia a la vez que a sí mismo.

Palabras clave: Técnica, necesidad, superfluo, humano, bienestar

Abstract: This article revolves around the technique, its origin and definition; exploring how this constitutes an intrinsic aspect of the human being to the extent that, without it, he would not exist at all. Establishing technique as a common thread between necessity, from the natural sense; the superfluous, in reference to what humans seek despite being actually unnecessary in a biological sense; well-being, from subjectivity and perspective; and its relationship with humanity. This writing takes as its main guide the ideas of the Spanish philosopher José Ortega y Gasset, on how humans tirelessly seek to transcend their natural reality through technology to, beyond satisfying their biological needs, seek their well-being from the realization of the superfluous; in a process of transformation that modifies his circumstances as well as himself.

Keywords: Technical, necessity, superfluous, human, well-being

23

*“La técnica es la producción de lo superfluo:
hoy y en la época paleolítica”¹.*

—
José Ortega y Gasset

¹ Ortega y Gasset, José. *Meditación de la técnica*. Pág. 13

I. Introducción: La técnica es tan cercana al ser humano que resulta prácticamente imposible imaginarlo sin ella, de cierta forma es justamente lo que lo ha llevado al nivel cultural del que goza; por tanto, a la humanidad en que vive. Desde este punto de vista y siguiendo la reflexión de Ortega, este artículo parte de la pregunta: ¿cómo es que la técnica influye en el humano?, pero abordando también las siguientes: ¿cómo entiende la técnica Ortega y Gasset?, ¿qué es necesidad?, ¿qué es superfluo?, ¿qué es bienestar? así como estudiar qué conexión tiene la humanidad con la técnica, además de analizar posturas distintas a la visión orteguiana.

Si bien resulta imposible establecer un punto preciso de origen de la técnica, es presumible que esta no fue inventada por el *homo sapiens*, sino que le fue heredada. Sin embargo, estudiosos como Fisher² tratan el tema desde los ángulos de la antropología, arqueología y paleontología. Él considera que la invención de la agricultura, junto con el inicio del sedentarismo en el periodo neolítico, le permitieron al *homo sapiens* un desarrollo notable. Sugiere que su progreso exponencial se vio beneficiado de la posibilidad de permanecer en un solo lugar y darse el tiempo de imaginar nuevas maneras de realizar sus actividades, o mejorar las que ya tenían al desarrollar otras técnicas. Incluso, a partir de vivencias o circunstancias azarosas que, al ser evaluadas desde la observación y la imaginación creativa, se llegó a alcanzar el desarrollo de la técnica al combinar ideas simples en la búsqueda de ideas complejas, alcanzando la innovación. Ejemplo de este desarrollo de la técnica que tiene origen en el azar, es como el *homo sapiens* tras encontrar fuego en un árbol que fue alcanzado por un rayo, o cualquier otro origen no intencional; observa, imagina creativamente y trabaja en ideas sobre cómo utilizar ese fuego. Ya sea para mantenerse caliente, alejar depredadores, cocinar alimentos o cualquier otro uso; estos desarrollos técnicos, que, si bien tuvieron su origen en el azar, se sustentan en el esfuerzo humano. Este ejemplo no trata de cómo el humano desarrolló la técnica de la generación del fuego, sino que, al haberse encontrado con él, se dio un avance técnico en su uso al buscar, por ejemplo, en qué parte de la cueva podía colocarlo y calentarse mejor, como circular el humo de manera que le molestara menos; como alimentarlo, con que materiales ardía mejor o duraban más quemándose; buscar formas para transportarlo hacia otras cuevas, etc. Es decir, el origen de la técnica no surgió como un mero acto creativo, sino también como una manera de aprovechar y adaptarse a las circunstancias ya existentes.

24

Al haber establecido una idea general del origen de la técnica, y a pesar de contar con una noción general de la misma, resulta beneficioso para el artículo ahondar en: ¿qué es la técnica? Una pregunta que desde muchas vertientes ha sido reflexionada por la humanidad; de entre todas estas meditaciones, la griega ha dado pie a algunos conceptos esenciales al respecto. Aristóteles quien nos heredó sus reflexiones sobre el tema, hace referencia a la *téchne* en una relación más estrecha al arte que a la mera producción. Él la describe como habilidades o conocimientos del tipo científico susceptibles a ser transmitidos, una: “disposición acompañada de razón verdadera relativa a la fabricación”³. Estableciendo a la técnica como: conocimientos dirigidos a la artesanía y a la generación de artefactos, pero sin limitarse a ello, ya que su correcto ejercicio consistía en una guía para el buen vivir⁴, que permiten superar niveles inferiores de conocimiento poco confiables. En este sentido, la técnica consiste en reglas o métodos de fabricación que además de ser susceptibles a ser desarrolladas y utilizadas, pueden ser enseñadas y aprendidas.

Desde otra perspectiva, Martin Heidegger hace hincapié en la omnipresencia de la técnica en la vida humana hasta considerarla una *instrumentum*⁵, y la estudia desde dos vertientes: primero, como un medio para lograr ciertos fines; y segundo, como un hacer del hombre. Él marca una distinción entre esta idea clásica de técnica, y la moderna. Si bien esta última conserva la

² Fisher, Jaime. "Evolución en la técnica." *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía* 28.3 (2023): 25-44

³ Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. Libro VI,4, 1140a

⁴ Se puede apreciar la relación establecida por Aristóteles cuando menciona: “porque no hay técnica alguna del placer y, sin embargo, todo bien es obra de la técnica” (Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. Libro VI,4, 1140a)

⁵ Una instalación

cualidad de emplazamiento⁶ lo hace fundamentándose en las ciencias exactas. De modo que para el filósofo alemán, la técnica: “Es la región del desocultamiento, es decir, de la verdad”⁷. Cabe resaltar la obligatoriedad de hacer este emplazamiento, a partir de la naturaleza, ya que ella contiene las existencias de energía necesarias para poder realizar alguna transmutación, y la técnica es capaz de revelar o transformar, más no de crear. De este modo, la técnica toma lo oculto y natural, para transformarlo en algo suyo susceptible a la voluntad humana: desoculta todo, inclusive a sí mismo.

Sin embargo, las dos posturas anteriores distan de ser las únicas que han meditado respecto a la técnica; ejemplo de esto es la visión perteneciente a Jacques Ellul, quien considera que la técnica es un fenómeno empírico e histórico realizado desde la conjunción de la conciencia y la razón, que provoca la estandarización, en la búsqueda de la mayor eficiencia posible, más allá de las posibilidades de la naturaleza. Entre muchos otros, pero, de manera general, es posible apreciar un consenso en la idea de técnica, al referirse a un conocimiento que persigue la transformación, inicia en la voluntad y se ejerce desde la recta razón: recta *ratio factibilium*⁸

La técnica consiste en el medio por el que el humano transforma sus circunstancias naturales para lograr satisfacer tanto sus necesidades biológicas como superfluas, en búsqueda de su bienestar; a la vez que se transforma a sí mismo al haber trascendido su nivel técnico y su circunstancia.

II. ¿Cómo entiende la técnica Ortega y Gasset?

La perspectiva orteguiana de la técnica se encuentra atravesada por puntos comunes a la concepción general de la misma, como las nociones de transformación de la naturaleza y la producción, pero enfatiza las diferencias entre lo superfluo y la necesidad como objetivo a ser cubierto desde la inteligencia humana, y la creación de relaciones entre las cosas que le rodean. Por cierto, Ortega aborda el desarrollo histórico de la técnica como una evolución comprendida en estadios. Dejando de lado clasificaciones que parten de inventos con fecha y lugar particulares, al considerar que resultan irrelevantes al compararlos con las enormes dimensiones de la evolución integral. Además del hecho de que el surgimiento de un invento no necesariamente coincide con su impacto histórico: “La pólvora y la imprenta, dos de los descubrimientos que parecen más importantes, existían en China siglos antes de que sirviesen para nada apreciable”⁹. Así clasifica su evolución desde la relación entre el humano y la técnica, además de su noción de ella. “Partiendo de este principio podemos distinguir tres enormes estadios en la evolución de la técnica:

1.º La técnica del azar.

2.º La técnica del artesano.

⁶ La palabra es utilizada de manera poco habitual, con ella Heidegger se refiere a: “lo coligante de aquel emplazar que emplaza al hombre, es decir, que lo provoca a hacer salir de lo oculto lo real y efectivo en el modo de un solicitar en cuanto un solicitar de existencias” (Heidegger, Martin. “La pregunta por la técnica.” *Conferencias y artículos* 5.2 (1994). Pág. 10

⁷ Heidegger, Martin. “La pregunta por la técnica.” *Conferencias y artículos* 5.2 (1994). Pág. 5

⁸ Comporta el conocimiento necesario para producir determinados objetos, orientados por la recta razón, dentro del marco de los fines imperados en la libre actuación humana, que tiene su origen en la voluntad, guiada por el intelecto. (-Camacho, Jorge Martín Montoya, and José Manuel Giménez Amaya. “Tecnología y poder: el encubrimiento moderno de los fines naturales de la tekne.” *Cuadernos de pensamiento* 35 (2022): 71-104. Pág. 73

⁹ Ortega y Gasset, José. *Meditación de la técnica*. Pág. 43

3.º La técnica del técnico.”¹⁰

En concreto, cuando habla de la técnica del azar se refiere a aquella primitiva del hombre proto-histórico o salvaje. Este estadio se distingue por la inconsciencia de su ejecución. En ella, el humano no se da cuenta de su capacidad de transformación. Originándose en la naturaleza de manera orgánica, e inicialmente casual. El hombre se encuentra con la capacidad de hacer fuego, golpear o utilizar algo; pero no es consciente de su transformación. La habilidad técnica se generaliza en la colectividad. Pero, aún no se da cuenta de su acción y capacidad. Aunque el humano alcanza una nueva visión en que percibe un nexo entre las cosas; considera que ha logrado apreciar una nueva dimensión natural, que aún considera ajena a él. Ensayo y prueba hasta que funciona. Entonces, aquello que funcionó, lo toma y se habitúa a ello.

Por otra parte, la técnica del artesano hace referencia a aquella en que el humano aún vive en una relación directa con la naturaleza, como en la Roma pre-imperial. Si bien se ve envuelto en un ambiente técnico, este no alcanza un nivel en que resulte imposible retrotraerse a una vida primitiva. Además, el nivel técnico ha llegado a ser tan elevado que no cualquiera puede dominarlo. Precisando que quienes lo logran, dediquen su vida a ello: a su tradición. Es importante mencionar que, en este estadio de la técnica, el artesano es tanto técnico como obrero. El conocimiento y habilidad son aportados por la misma persona que ejecuta o construye.

Finalmente, se encuentra el estadio de la técnica del técnico, es decir el actual. Que se caracteriza por el alto nivel técnico en que se desenvuelve la vida contemporánea: “hoy los supuestos técnicos de la vida superan gravemente los naturales, de suerte tal que materialmente el hombre no puede vivir sin la técnica a que ha llegado”¹¹. El humano actual se desarrolla inmerso en este ambiente sobrenatural más allá de su elección. Del mismo modo que el hombre proto-histórico carecía de la capacidad de elección a la hora de vivir de manera natural; el hombre técnico se ve obligado a servirse de la naturaleza más que a vivir en ella. Otra característica de este estadio, es la aparición de la máquina, y como ella desplaza al humano hacia un rol secundario en la producción: el humano ayuda a la máquina, no al contrario. Ahora bien, esta etapa implica un riesgo que no presentaron las anteriores: la tendencia a que el humano considere que el paisaje técnico en que vive, está ahí por sí mismo. Existe la posibilidad de que el hombre técnico perciba sus necesidades objetivamente superfluas como necesidades biológicas, y que el ambiente artificial en que se desarrolla, es algo que simplemente está ahí, cuando en realidad son cosas que deben ser desarrolladas y fabricadas. De modo que, de perder la conciencia de ello, lo haría también de su verdadera situación en el mundo.

26

A resumidas cuentas Ortega esboza la evolución de la técnica, claro tomando en cuenta sus alcances, pero, sobre todo, la percepción de la realidad que el humano forja desde ella.

Como esbozo de su concepción de técnica, el filósofo español menciona lo siguiente:

La técnica es la producción de lo superfluo: hoy y en la época paleolítica. Es, ciertamente, el medio para satisfacer las necesidades humanas. Ahora podemos aceptar esta fórmula que ayer rechazábamos, porque ahora sabemos que las necesidades humanas son objetivamente superfinas y que sólo se convierten en necesidades para quien necesita el bienestar y para quien vivir es esencialmente vivir bien. He aquí por qué el animal es atécnico: se contenta con vivir y con lo objetivamente necesario para el simple existir. Desde el punto de vista del simple existir el animal es insuperable y no necesita la técnica.

¹⁰ Idem. Pág. 44

¹¹ Ortega y Gasset, José. *Meditación de la técnica*. Pág. 51

Pero el hombre es hombre porque para él existir significa desde luego y siempre bienestar; por eso es *a nativitate* técnico creador de lo superfluo. Hombre, técnica y bienestar son, en última instancia, sinónimos.¹²

Es decir, la técnica consiste en aquellas habilidades, conocimientos o procesos, sean aprendidos o desarrollados, que buscan satisfacer estas necesidades superfluas exclusivamente humanas, permitiendo alcanzar el bienestar. Un ejemplo capital de estas necesidades objetivamente superfluas, cubiertas desde la técnica, es el *gentleman*¹³, quien vive inmerso en un entorno extranatural, luchando contra su medio ambiente; creando uno adecuado y seguro para sus particularidades, al grado de tener satisfechas sus urgencias elementales del vivir. Desde lo cual posibilita el juego: “Un lujo vital y supone previo dominio sobre las zonas inferiores de la existencia, que éstas no aprieten, que el ánimo, sintiéndose sobrado de medio”¹⁴. Sin ir más lejos, es gracias a la técnica que existe un ambiente sereno y abundante, que permite al *gentleman* desarrollar su espíritu de deber, justicia y veracidad. Ortega hace mención de esta figura como ejemplo ideal de humanidad, pero sin considerarlo el único ejemplar capaz de hacer uso de la técnica. De igual modo hace mención de:

el *bodhisatva* hindú, el hombre agonal de la Grecia aristocrática del siglo vi, el buen republicano de Roma y el estoico de la época del Imperio, el asceta medieval, el hidalgo del xvi, el *homme de bonne compagnie* de Francia en el XVII, la *schöne Seele* de fines del XVIII en Alemania o el *Dichter und Denker* de comienzos del XIX, el gentleman de 1850 en Inglaterra, etc.¹⁵

En fin, la técnica es el ejercicio técnico de la capacidad humana de establecer nuevas relaciones inteligentes entre aquello que define su circunstancia. Sin limitarse a épocas, lugares o formas de vivirla.

27

III. ¿Qué es necesidad?

El concepto de necesidad aquí utilizado parte de que ésta carece de intención y se sustenta en la realidad objetiva; se trata de aquello esencial para mantener la salud y la autonomía biológicamente necesaria para vivir; una necesidad orgánica y condición *sine qua non*¹⁶. Thomson trata este concepto de la siguiente manera: “Las necesidades pueden ser aquellas situaciones o cosas que necesitamos tanto si carecemos de ellas como si no, pero pueden ser aquellas cosas de las que carecemos y necesitamos”¹⁷; básicamente, todo aquello que de faltar resultaría en la no existencia de un ser humano. Ortega las menciona como aquellas exclusivamente orgánicas o biológicas: lo imprescindible para estar en el mundo. De cualquier modo, la urgencia del hombre por estar en el

¹² Ortega y Gasset, José. *Meditación de la técnica*.

¹³ “El *gentleman* como tal, no es el heredero; al contrario, supone que el hombre tiene que luchar en la vida, que ejercitar todas las profesiones y oficios, sobre todo los prácticos (el gentleman no es intelectual), y precisamente en esa lucha tiene que ser gentleman. El polo opuesto al *gentleman* es el *gentilhomme* de Versalles o el *Junker* alemán. (Idem. Pág. 34)

¹⁴ Idem. Pág. 35

¹⁵ Ortega y Gasset, José. *Meditación de la técnica*. Págs- 30-31

¹⁶ Alimentarse era necesidad porque era condición *sine qua non* de la vida, es decir, del poder estar en el mundo. (Ortega y Gasset, José. *Meditación de la técnica*. Pág. 10)

¹⁷ G. Thomson, Needs, London, Routledge and K. Paul, 1987, pág. 12.

mundo es considerada su mayor empeño: “Vivir, perdurar, era la necesidad de las necesidades”¹⁸. Sin embargo, esta idea de necesidad no es exclusivamente humana. Todas las cosas vivas cuentan con sus propias necesidades para sobrevivir. Sea determinado margen de temperatura, atmósfera o alimento, estas necesidades biológicas quedan fuera de discusión a la hora de satisfacerse en pro de seguir viviendo. Tal es el caso del aire que respiramos o el alimento que consumimos. Son diferentes a las necesidades de, por ejemplo, un pez; sin embargo, su cualidad de indispensable es equivalente en ambos casos.

IV. ¿Qué es superfluo?

Partiendo de las ideas de José Ortega y Gasset, lo superfluo es aquello que el humano busca satisfacer desde la técnica, pero que no representa para él una condición indispensable de vida en el sentido biológico. El filósofo español ofrece un ejemplo de ello desde las siguientes palabras: “Tan antiguos como los inventos de utensilios y procedimientos para calentarse, alimentarse, etc., son muchos otros cuya finalidad consiste en proporcionar al hombre cosas y situaciones innecesarias en ese sentido”¹⁹. En lo superfluo el humano busca aquello que le place, pero no le es necesario para vivir, sino para alcanzar su humanidad: desde el gozo de satisfacer sus necesidades objetivamente superfluas, que, en realidad, han sido autoimpuestas, pero él mismo las considera imperativas. “Por ejemplo, tan viejo y tan extendido como el hacer fuego es el embriagarse...”²⁰. Y con embriagarse se refiere a cualquier uso de sustancias con el propósito de alcanzar un estado psicofisiológico de exaltación. Sea desde cerveza u hojas de coca, en Egipto o Perú: en cualquier lugar y tiempo, la humanidad ha procurado satisfacer ese gusto, esa necesidad superflua de alterar su conciencia por simple gozo.

Cabe destacar como lo superfluo es considerado una necesidad exclusivamente humana; a diferencia de la necesidad que es compartida por todos los seres vivos. Para Ortega: “el concepto de «necesidad humana» abarca indiferentemente lo objetivamente necesario y lo superfluo”²¹. Ante lo cual el filósofo madrileño menciona que el humano percibe de manera elástica las necesidades, tanto en el sentido de su capacidad para cubrirlas en diferentes grados y formas; como en el de la manera de priorizarlas respecto a lo superfluo. Menciona como al carecer de los medios para satisfacer ciertas necesidades superfluas, el humano prefiere morir. Que, para él, vivir va más allá de simplemente estar, hasta llegar a que vivir implica bienestar. Su empeño no es solo estar en el mundo, sino estar en el mundo satisfecho en su superfluidad. El estar en el mundo con sus necesidades cubiertas no es suficiente, resulta imperativo satisfacer lo superfluo: alcanzar el bienestar.

Así pues, algo como la música dista de representar una necesidad biológica necesaria para que el humano permanezca vivo. Sin embargo, sí puede representar una necesidad humana desde lo superfluo; y resultar, por lo tanto, una condición imperativa de bienestar.

V. ¿Qué es bienestar?

Este concepto, en cierta forma, carece de un punto de referencia imparcial, ya que se encuentra en constante redefinición dependiendo de las circunstancias en que se determina, y la perspectiva de quien lo hace: “El bienestar y no el estar es la necesidad fundamental para el hombre,

¹⁸ Ortega y Gasset, José. *Meditación de la técnica*. Pág. 11

¹⁹ Ortega y Gasset, José. *Meditación de la técnica*. Pág. 11

²⁰ Idem. Pág. 11

²¹ Idem. Pág. 11

la necesidad de las necesidades”²². A diferencia de la idea de necesidad que cuenta con un punto de medida biológico que es la vida, o el de superfluo, que podría ser considerado todo aquello deseado o perseguido por el humano que sobrepasa el límite de la necesidad; el de bienestar parte de la necesidad objetivamente superflua. Sobre esto, Conill ofrece un enfoque cercano al de Ortega en el que menciona: “De un lado servir a la vida orgánica, que es adaptación del sujeto al medio, simple estar en la naturaleza. De otro, servir a la buena vida, al bienestar, que implica adaptación del medio a la voluntad del sujeto”²³. El bienestar del humano puede ser entendido como el modo de vida que ha satisfecho la necesidad y lo superfluo, por tanto, es susceptible a percepción. Cada persona persigue una idea de bienestar; busca sus propias necesidades objetivamente superfluas, que, a su vez, se contextualizan en las posibilidades materiales en que se encuentra. Ortega hace una distinción clara entre el resto de los animales y el humano: este último no tiene el menor interés en estar en el mundo, tiene empeño en estar bien. Mide sus necesidades en función de la posibilidad de bienestar que le proveen. Básicamente, a las necesidades biológicas, a pesar de capacitarlo para vivir, no las considera necesidades. Efectivamente busca satisfacerlas, pero solo en el sentido de que le permiten estar en el mundo, lo cual posibilita procurar el bienestar gozado desde lo superfluo. Por tanto, solo es posible entender el bienestar desde la subjetividad. Cada entorno ofrece un contexto general de bienestar que a su vez es redefinido por cada individuo. Perspectivas completamente opuestas pueden perfectamente satisfacer la visión de bienestar personal: “Hay el faquir, el asceta, de un lado; el sensual, el glotón, por otro”²⁴. Cada quien considera el bienestar en función de la forma que considera adecuada para vivir. Un ejemplo poético de esto lo ofrece Goethe desde una entrada del diario de Werther en que menciona: “Tengo tantas cosas, y los sentimientos que tengo lo devoran todo; tengo tantas cosas y, sin ella, todo es para mí lo mismo que nada”²⁵. Situación en que el joven, a pesar de tener satisfechas todas sus necesidades biológicas y también prácticamente todas las superfluas, encuentra su bienestar solo en ella. Por lo tanto, con el simple hecho de no estar juntos, su bienestar es nulo. Tal como ha mencionado Ortega: el hombre solo considera vivir, al vivir en bienestar.

En resumen: para el humano el bienestar está en lo superfluo. “Hombre, técnica y bienestar son, en última instancia, sinónimos”²⁶

VI. ¿Qué relación hay entre la técnica y el humano?

La relación entre el humano y la técnica se da desde la manera en que ella lo conforma: “Mientras viva el hombre, hemos de considerar su técnica como uno de sus rasgos constitutivos esenciales, y tenemos que proclamar la tesis siguiente: el hombre es técnico”²⁷. Pero no solo desde la perspectiva orteguiana se concibe al humano en relación con la técnica; una línea de pensamiento muy cercana la plantea Xavier Zubir, quien medita acerca de las relaciones entre homínidos mayores con la técnica. Ante lo cual, destaca el *homo sapiens* y su capacidad de abstracción de estímulos alcanzando el nivel de realidades que le permiten aprender a escala técnica, que, a su vez, le capacita para ampliar su horizonte a todo el planeta, a pesar de las adversidades que cada región particular supone. Él lo establece como proyectar su vida, y lo relaciona estrechamente con la: “innovación,

²² Ortega y Gasset, José. *Meditación de la técnica*. Pág. 12

²³

³ J., Conill. *El enigma del animal fantástico*. 1991

²⁴ Ortega y Gasset, José. *Meditación de la técnica*. Pág. 14

²⁵ Goethe, Johann Wolfgang. *Werther*. Fundación Carlos Slim. Pág. 63

²⁶ Ortega y Gasset, José. *Meditación de la técnica*. Pág. 13

²⁷ Ortega y Gasset, José. “El mito del hombre allende la técnica.” *Teorema: Revista internacional de filosofía* 17.3 (1998). Pág. 2

producto de una invención, de una creación progrediente y progresiva”²⁸, posibilitando el hacerse cargo de sí mismo al crear realidades de la mayor plenitud posible para el humano. De modo que al igual que Ortega, subraya a la técnica como uno de los factores integrantes de la humanidad.

Por su parte, Martín Heidegger considera a la técnica como el medio por el cual el humano se descubre a sí mismo. Él lo expresa de la siguiente manera: “Cuando el ser se des-oculta provocantemente al hombre, este —ahora, el animal de trabajo— descubre todo cuanto hay —inclusive a él mismo—, del mismo modo, esto es, pro-vocante”²⁹. El ser humano ejerce de manera activa su ser, no le basta solo existir, sino que requiere la autoconstrucción. El filósofo alemán relaciona la palabra *bauen*, refiriéndose a algo cercano a cuidar, cultivar y construir: “En síntesis, la esencia del hombre consiste en habitar”³⁰ de una manera activa que retroalberga su esencia, liberando algo de ella. Construye su humanidad desde las metas que se propone, así como desde la eficiencia de su producción técnica y su habilidad como consumidor. De esta manera Heidegger expresa ideas con una notable cercanía a las orteguianas, en que el humano satisface sus necesidades objetivamente superfluas, desde la construcción de su ser y circunstancias.

Como una idea global de las posturas anteriores de la relación que existe entre el hombre y la técnica, podría mencionar de nuevo al filósofo madrileño: “Yo soy mi yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo a mí”³¹. Es decir, el humano es una unidad compuesta de él y su circunstancia, por lo que, al modificarla mediante la técnica, se modifica o edifica a sí mismo.

VII. Otras perspectivas.

Desde una perspectiva distinta a la de Ortega, se encuentran aquellas en que se considera el uso de artefactos primitivos por animales, en igualdad con la técnica humana: buscando contradecir el aparente antropocentrismo orteguiano. Sin embargo, estas contradicciones suelen hacerse al ejemplificar cómo algunos animales son expertos en el uso y fabricación de herramientas o estructuras. Posición contradicha por estudiosos como Mejía o Darwin, que coinciden en que estas habilidades son conductas instintivas: “Mientras los hombres utilizan herramientas mediante conocimientos adquiridos, los animales utilizan herramientas a causa de sus instintos”³², posibilitando al humano para, a diferencia del resto de los animales, superar sus carencias biológicas mediante el uso de la técnica. En cierto sentido, la técnica animal podría ser entendida como una prótesis física que busca satisfacer las necesidades propias de cada especie, es decir, sus necesidades biológicas. Por consiguiente, es posible conservar la postura orteguiana en que solo el humano utiliza la técnica, además de para satisfacer dichas necesidades, para satisfacer las necesidades objetivamente superfluas y alcanzar su bienestar. Por otro lado, se permite considerar el uso humano de la técnica como un recurso para compensar sus limitaciones frente al entorno. Esto contrasta con el resto de los animales, que poseen una fortaleza intrínseca suficiente para subsistir únicamente con lo que son en sí mismos.

Por otra parte, se presenta el pensamiento de Spengler quien también toca el tema de la técnica animal. Él menciona como algunas hormigas saben de agricultura, las abejas y los castores de construcción, algunas aves de rutas de migración, entre muchos otros ejemplos. Sin embargo: “La técnica de los animales es la técnica de la especie. No es ni inventiva ni aprendible, ni susceptible

²⁸ Zubir, Xavier. “El origen del hombre.” *Revista de Occidente* 17 (1964): 146-173.

²⁹ Heidegger, Martin. *Filosofía, ciencia y técnica*. Editorial Universitaria de Chile, 2017. Pág. 32

³⁰ Idem. Pág. 31

³¹ Ortega, José. *Meditaciones del Quijote*. 1914. Págs. 13-14

³² Mejía Rendón, Joan Sebastián. “El otro lado de la técnica: diferencias y similitudes entre técnica animal y técnica humana (The Other Side of the Technique: Similarities and Differences Between the Animal and Human Technique).” *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad* 10.18 (2018). Pág. 4

de desarrollo”³³. Se da de forma instintiva, y del mismo modo por generaciones. Los panales de las abejas de determinada especie, son del mismo modo desde que se sabe de ellos, y se espera que sigan siendo así. Lo mismo sucede con las presas de los castores o los viajes de las aves. Cuentan con dichas habilidades; desde ellas cubren sus necesidades, y eso es suficiente. Sobre todo: es invariable. Spengler lo compara más con una táctica de la vida, que con una técnica.

En lo concerniente a la técnica humana, Senguer resalta: “...es, empero, independiente de la vida de la especie humana. Es el único caso en la historia de la vida, en que el ser individual escapa a la coacción de la especie”³⁴. Por añadidura, a pesar de que el desarrollo técnico humano se ve ampliamente beneficiado del trabajo en conjunto, de la transición de conocimientos y demás cuestiones sociales. La técnica para el humano se da de manera voluntaria, consciente y personal. El humano, incluso estando solo, inventa.

VIII. Conclusión.

A modo de cierre, puedo decir que la técnica es una herencia que, desde la conciencia y la razón, crea relaciones entre los elementos de su entorno con el propósito de transformar los medios naturales en artificiales; para satisfacer no solo las necesidades biológicas del humano, sino también aquellas necesidades objetivamente superfluas, en pro de alcanzar el bienestar. Y que justo en este uso de la técnica es que el humano se construye a sí mismo como tal: “Yo soy mi yo y mi circunstancia”³⁵ dijo Ortega, desde lo que, en conjunto con los conceptos de necesidad, superfluo, bienestar y técnica, considero que resulta en que el devenir del ser humano parte de su herencia biológica y ambiente físico, pero que esto no constituye su totalidad, y la esencia humana radica en esa incansable necesidad de transformar la propia realidad en la búsqueda de aquello que considera trascendente. Es decir, el humano se crea a sí mismo al perseguir el bienestar ante cualquier cosa. No es importante para él simplemente estar en el mundo, sino que estar bien, es la única forma en que le interesa estar. Sin embargo, una vez que desde la técnica ha logrado satisfacer sus necesidades biológicas y superfluas hasta alcanzar el nivel de vida que anteriormente había establecido como bienestar; se da cuenta de las nuevas posibilidades técnicas existentes, de nuevos usos de lo que ya tiene o nuevos deseos tras ver satisfechos los anteriores. Para, desde esta nueva perspectiva, redefinir sus necesidades objetivamente superfluas, y con ello, su nueva idea de bienestar. Ante lo cual, retoma su quehacer inherente y busca una nueva transformación: una nueva circunstancia. A partir de estas ideas, es que la pregunta: ¿Cómo es que la técnica influye en el humano?, se orienta hacia una respuesta centrada en el devenir. La técnica influye en el humano al posibilitarlo a transformar sus circunstancias naturales, culturales y personales, en aquello que él considera imperativo para estar en el mundo. Es decir: su bienestar. Influye en él al ser el medio que le permite estar en el mundo de la única forma que le interesa: estar bien. Básicamente, la técnica es la autoridad que le permite al humano estar en este mundo como tal.

A pesar de todas las bondades que la técnica aporta a la humanidad, y ser cierto que el humano se distingue por su uso para modificar sus circunstancias; también lo es el hecho de que estas adaptaciones son artificiales y su implementación se da a partir de recursos naturales finitos. Al humano le es necesario hacer uso de la técnica para alcanzar el bienvivir. Pero, para seguir haciéndolo, también es necesario que esa técnica sea utilizada para la conservación del ambiente. Resulta imperativo crear una conciencia de que las circunstancias humanas de vida son artificiales. Por mínima que parezca alguna creación o modificación técnica, debe ser considerada como tal: algo completamente postizo desde la perspectiva natural. Así que dar por hecho su existencia es un gran error, al igual que ignorar su impacto. A pesar de que algo luzca insignificante y cuasi natural, involucra una transformación de la naturaleza. Y esto no debe ser tomado a la ligera, ya que

³³ Spengler, Oswald. *El hombre y la Técnica y otros ensayos*. Vol. 721. Espasa-Calpe, 1947. Pág. 27

³⁴ Spengler, Oswald. *El hombre y la Técnica y otros ensayos*. Vol. 721. Espasa-Calpe, 1947. Pág. 27

³⁵ Ortega, José. *Meditaciones del Quijote*. 1914. Págs. 13

malinterpretar la propia circunstancia en el mundo equivale a malinterpretar la esencia misma de la humanidad.

IX. Obras citadas y consultadas.

- Aristóteles. *Ética a Nicómaco*.
 - Camacho, Jorge Martín Montoya, y José Manuel Giménez Amaya. "Tecnología y poder: el encubrimiento moderno de los fines naturales de la tekné." *Cuadernos de pensamiento* 35 (2022): 71-104.
 - Fisher, Jaime. "Evolución en la técnica." *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía* 28.3 (2023): 25-44.
 - G. Thomson, Needs, London, Routledge and K. Paul, 1987.
 - Goethe, Johann Wolfgang. *Werther*. Fundación Carlos Slim.
 - Heidegger, Martín. "Ciencia y técnica." *Revista de Filosofía* (1985): 146-149.
 - Heidegger, Martin. *Filosofía, ciencia y técnica*. Editorial Universitaria de Chile, 2017.
 - Heidegger, Martin. "La pregunta por la técnica." *Conferencias y artículos* 5.2 (1994).
 - J., Conill. *El enigma del animal fantástico*. 1991
 - Lucas, Javier de, y María José Añón Roig. "Necesidades, razones, derechos." (1990).
 - Marian, Marco. "El concepto de técnica en Jacques Ellul." *Ariadna Histórica*.
- Lenguajes, conceptos, metáforas*. 9 (2020): 153-175.
- Mejía Rendón, Joan Sebastián. "El otro lado de la técnica: diferencias y similitudes entre técnica animal y técnica humana (The Other Side of the Technique: Similarities and Differences Between the Animal and Human Technique)." *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad* 10.18 (2018).
 - Ortega y Gasset, José. "El mito del hombre allende la técnica." *Teorema: Revista internacional de filosofía* 17.3 (1998).
 - Ortega y Gasset, José. *Meditación de la técnica*.
 - Ortega, José. *Meditaciones del Quijote*. 1914.
 - Ortega y Gasset, José. *Misión del bibliotecario*. 1994.
 - Spengler, Oswald. *El hombre y la Técnica y otros ensayos*. Vol. 721. Espasa-Calpe, 1947.
 -
 - Zubiri, Xavier. "El origen del hombre." *Revista de Occidente* 17 (1964): 146-173.

Heidegger y la ruptura del modelo cartesiano del conocimiento

§ 13. Ejemplificación del estar-en por medio de un modo fundado. El conocimiento del mundo

Diego Sebastián García Enríquez
a369858@uach.mx / SebastianGarcia2464@gmail.com
ORCID: 0009-0002-7542-7407
Universidad Autónoma de Chihuahua

Recibido:
2026/02/13

Aceptado para su publicación: 2026/02/26

Publicado: 2026/02/28

Resumen: La crítica de Martin Heidegger al modelo cartesiano del conocimiento se analiza en este comentario textual, que está basado en el §13 de Ser y tiempo. La hipótesis principal defiende que aspira a dismantlar la base ontológica de la epistemología moderna: la idea de que el sujeto es una interioridad cerrada (res cogitans) que necesita establecer un puente con el mundo exterior. El texto utiliza un enfoque hermenéutico-fenomenológico para analizar cómo Heidegger contrasta la estructura existencial del Dasein como "ser-en-el-mundo" con esta arquitectura representacional. El punto principal es que, según Heidegger, el conocimiento es una forma derivada que se basa en un elemento más ancestral: la ocupación práctica (Besorgen) y la familiaridad preteórica con los seres disponibles (Zuhandenheit). Así, la crítica de Heidegger supone volver a la ontología como base para cualquier epistemología que sea posible.

Palabras clave: Heidegger, Descartes, conocimiento, ser-en-el-mundo, Dasein, representación.

Abstract: This textual commentary examines Martin Heidegger's critique of the Cartesian model of knowledge through an analysis of §13 of Being and Time. The central hypothesis argues that Heidegger's project does not merely challenge modern epistemology but seeks to dismantle its ontological foundation: the notion of the subject as a self-contained interiority (res cogitans) that must bridge the gap to an external world. Through a hermeneutic-phenomenological approach, the study explores how Heidegger opposes this representational framework by presenting Dasein as being-in-the-world, an existential structure in which relation to beings is always already operative. From this perspective, knowledge appears as a derivative mode grounded in a more originary layer of existence: practical involvement (Besorgen) and pre-theoretical familiarity with ready-to-hand entities (Zuhandenheit). The analysis concludes that Heidegger's critique entails a return to ontology as the condition of possibility for any epistemology, thereby reconfiguring the priority traditionally granted to cognition within the philosophical tradition.

Keywords: Heidegger, Descartes, knowledge, being-in-the-world, Dasein, representation.

Introducción: "El estar-en-el mundo como ocupación está absorto en el mundo del que se ocupa, (Heidegger 1995, 70)". Aunque aparente simple, esta cita del texto de Heidegger refleja uno de los cambios más radicales que Heidegger propone en la historia de la filosofía: la descentración del individuo como origen del saber.

En contraposición a una corriente moderna que ha interpretado el conocimiento como un acto representacional, llevado a cabo por una conciencia que percibe un mundo exterior desde una presunta interioridad, Heidegger sitúa la interpretación del mundo en una estructura más primitiva: la del Dasein como entidad en el mundo. Esto se refiere a un modo de vida donde el individuo ya

inmerso en el mundo, ocupado, involucrado y preocupado por su significado. Por lo tanto, el conocimiento se convierte en una forma particular, basada y derivada de esa implicación anterior.

La ocupación —en términos de interacción diaria con las cosas, en su utilidad y cercanía— muestra que la apertura al mundo no surge de un individuo que primero se asegura a sí mismo, como en Descartes, sino de una existencia que siempre se halla fuera de sí, dentro de un mundo de significado. *Ser y Tiempo*, publicado en 1927, simboliza uno de los intentos más audaces de la filosofía del siglo XX para replantear una cuestión que la tradición occidental había desestimado o dado por solucionada: la interrogante sobre el significado del ser. Heidegger argumenta que, a pesar de su aparente importancia, el ser ha sido considerado desde Platón hasta la filosofía contemporánea como una noción global, abstracta y sin contenido vivido.

La obra, de este modo, también modificó de manera radical el propio panorama de la fenomenología. Si Edmund Husserl había propuesto la necesidad de “una fenomenología del conocimiento como doctrina de la esencia de los fenómenos cognoscitivos puros, (Husserl 2011, 106)”, Heidegger propone un análisis existencial que busca interpretar el fenómeno desde la facticidad de la existencia, no desde la disminución trascendental, transformándolo en uno de los críticos más destacados del proyecto husserliano, reinterpreta el ámbito y la técnica de la fenomenología, proponiendo una nueva perspectiva del ser: no desde un individuo observador; desde un ser que ya está involucrado con el mundo en su día a día.

El objetivo de *Ser y Tiempo* es precisamente romper con ese olvido a través del estudio existencial de aquel ente que se cuestiona por él: el ser humano, aquí denominado “Dasein”. El Dasein se caracteriza por ser un ser que, desde su propia existencia, mantiene una relación constante con su propio ser y con el mundo. Esto representa un avance en comparación con la filosofía moderna, en la que el saber —y la conciencia que lo ejerce— se convierte en el fundamento desde el cual se puede acceder al mundo.

Desde la perspectiva cartesiana, la filosofía moderna ha visto el conocimiento como la esencia misma de todo saber auténtico, destacando la incuestionable certeza de la conciencia por encima de cualquier otra forma de interacción con el mundo. En las *Meditaciones Metafísicas*, Descartes introduce esta perspectiva al establecer al cogito, diciendo: “Pues no: si yo estoy persuadido de algo, o meramente, si pienso algo, es porque yo soy, (Descartes 1977, 24)”, como el punto de inicio absoluto desde el cual se reconstruye la estructura del saber¹.

La realidad exterior, el universo físico, los demás e incluso el cuerpo mismo quedan inicialmente bajo duda, y solo pueden ser recuperados como elementos de conocimiento mediante un proceso de validación lógica. Por lo tanto, el individuo se percibe como una entidad aislada, encerrada en sí misma, que representa el mundo a través de conceptos.

Así, el saber se transforma en una actividad interna, en un acto de representación que implica una separación entre el individuo y el objeto, entre lo que percibe y lo que ha conocido. Esta perspectiva propone un tipo de inmanencia radical, donde la verdad del mundo siempre debe pasar por el tamiz de la mente. En respuesta a esta tradición, Heidegger propone una desintegración significativa, donde en vez de seguir persiguiendo bases sólidas desde la conciencia, propone que el conocimiento no es inicial, ni es el medio principal por el cual nos vinculamos con el mundo.

El conocimiento es una opción emergente, basada en una estructura más primitiva: el estar-en-el-mundo. Esta estructura se interpreta como un modo de vida que ya supone una apertura al mundo, un hábitat en él de manera activa.

Desde este punto de vista, la conexión con el mundo siempre está en movimiento, plasmada en formas prácticas de atención, ocupación, interpretación y cuidado. Heidegger sugiere un traspaso al modelo representacional del saber, sustituyéndolo por una ontología existencial donde la interpretación del mundo se fundamente en la esencia del Dasein. No implica que el Dasein tenga conocimiento del mundo, sino que desde su propia existencia ya siempre se encuentra en él, involucrado, absorbido, ocupado.

En lugar de ser un debate puramente epistemológico, el análisis que plantea Heidegger conlleva una revisión ontológica del fenómeno del conocimiento, en la medida en que lo interpreta

¹ Esta radical interioridad establece los cimientos para la filosofía moderna, que valora la representación mental como vía de acceso a la realidad, resultando en una separación estructural entre el individuo que conoce y el objeto que conoce. Esta arquitectura dualista, en la que el mundo se presenta como un contenido a corroborar ante una conciencia autosuficiente, es la que Heidegger cuestiona desde su concepto ontológico del estar-en-el-mundo, al evidenciar que el Dasein no se revela como individuo frente a un mundo, sino que siempre está en él.

como una forma fundamentada de ser del Dasein, y no como una acción primordial de una conciencia distinta. Este párrafo podría interpretarse como una crítica encubierta —aunque estructuralmente determinante— a la concepción cartesiana del saber, cuyo impacto se mantiene en varias formulaciones subsiguientes, desde el idealismo trascendental hasta el neokantismo.

Por lo tanto, el propósito de este comentario será descifrar cómo Heidegger desglosa la arquitectura representacional heredada de Descartes, estableciendo una interpretación del saber que surge desde la facticidad del Dasein y su origen en un mundo con significado. Por esta razón, se realizará un estudio textual y conceptual de los fragmentos esenciales del párrafo, enfocándonos tanto en su articulación interna como en las consecuencias filosóficas que implica su propuesta. Este método permitirá la singularidad de su proyecto ontológico, donde el conocimiento deja de ser la base de lo real para transformarse en una modalidad proveniente de la propia existencia.

Desarrollo: En el núcleo de las Meditaciones Metafísicas, en particular en la Segunda Meditación, Descartes expone la primera certeza del pensamiento contemporáneo: “el cogito, ergo sum”. La prueba de esta afirmación surge del acto propio de poner en duda. Incluso si todo fuera mentira, incluso si un mal genio me engañara de manera constante, el hecho de que yo dude, de que reflexione, evidencia mi identidad. Esta certeza —indiscutible y autoevidente— establece un nuevo inicio filosófico, en el que el individuo pensante se transforma en base absoluta. El yo cartesiano se declara como un pensamiento inmaculado, una entidad espiritual (res cogitans) cuya existencia se asegura por su única actividad representativa.

El individuo no requiere del mundo para conocer su existencia; se autodefine en la soledad de su mente, y es desde ese punto que deberá reconstruir gradualmente la existencia del mundo exterior, del cuerpo e incluso de Dios. La interioridad se transforma en el espacio único de la verdad: lo que es completamente verdad es lo que sucede “dentro” de la conciencia, lo que se manifiesta de manera clara y diferente al entendimiento.

Esta idea se intensifica en la Sexta Meditación, donde Descartes diferencia con mayor exactitud entre el alma pensante y el cuerpo como entidad amplia. Aunque admite que hay una fuerte conexión entre ambos, sostiene que el alma es el núcleo del pensamiento y, por consiguiente, del conocimiento. El cuerpo y el mundo exterior son elementos cuya presencia debe ser evidenciada a partir del entendimiento claro y diferente que posee sobre sus conceptos. En este esquema, la interacción con el mundo siempre se encuentra mediada por un proceso intelectual que simboliza lo exterior desde el interior de la conciencia. El conocimiento se transforma en una actividad meramente mental, liberada del cuerpo y de cualquier tipo de implicación práctica o situada.

La arquitectura cartesiana del saber se basa en una estructura simbólica donde el mundo se transforma en objeto de la percepción. En este modelo, el acceso al mundo sucede a través de la mediación de conceptos, que deben ser comprensibles y diferentes para ser reconocidos como verdaderos.

Estas ideas, dentro del espectro de las suposiciones de Descartes, son las representaciones internas a través de las cuales el individuo percibe lo exterior, siendo el criterio de claridad y diferenciación el emblema de su legitimidad epistémica. Por lo tanto, el mundo se somete a la prueba del pensamiento. Se presenta como el contenido de una mente que lo simboliza.

Pero, si el saber solo se fundamenta en representaciones internas, ¿cómo garantizar que dichas representaciones se alineen con una realidad exterior y no sean ilusiones o engaños? En las Meditaciones, Descartes identifica este abismo y, con el fin de superarlo, propone la figura de Dios como protector de la verdad. Solo si Dios existe y no es un engaño, podemos tener fe en que las ideas claras y diferentes se vinculan de manera efectiva con los objetos exteriores, sin embargo, esta táctica pone de manifiesto la vulnerabilidad del modelo: el entendimiento del mundo demanda una protección metafísica que debe ser añadida como un añadido significativo. La conexión entre el individuo y el mundo se mantiene intermedia, y de cierta manera suspendida, a la espera de esta confirmación divina.

Esta dependencia muestra que el modelo cartesiano de certeza confina al individuo en una esfera interna cerrada, donde el mundo se vuelve distante, incierto, por evidenciar. En este momento, Heidegger expone su crítica más aguda, al poner en duda la propia percepción de esta interioridad. En el apartado 13 de Ser y Tiempo, redacta: “Es verdad que por otra parte se nos asegura que el dentro y la “esfera interior” del sujeto no se piensan como una ‘caja’ o una ‘cápsula’. Pero ¿qué significa positivamente el “dentro” de la inmanencia en donde el conocimiento está por lo pronto encerrado?,

(Heidegger 1995, 69)". Pero ¿qué implica de manera positiva el término 'dentro' de la inmanencia donde el conocimiento está a poco plazo confinado?

Heidegger no se restringe a negar el lenguaje interior, sino que cuestiona su legitimidad ontológica. La representación del individuo como un "dentro" en contraposición a un "fuera" ya presupone una percepción del ser como un objeto, como algo que ocupa un espacio. En otras palabras, incluso cuando se rechaza que el individuo sea una caja cerrada, se continúa utilizando una representación espacial —una metáfora de contención— que conforma toda la teoría del saber.

Heidegger percibe en esto una trampa ontológica: se basa en un dualismo incuestionable entre el sujeto y el mundo, interior y exterior, que obstaculiza la concepción de la existencia humana como una conexión previa con las cosas.

Esta crítica es crucial, ya que implica dismantelar la totalidad de la imagen que ha dominado la epistemología contemporánea. Al cuestionar "¿qué implica positivamente ese 'dentro'?", Heidegger está demostrando que el propio lenguaje representacional de la filosofía moderna se basa en una interpretación encubierta del ser. En vez de aceptar sin más esta estructura, sugiere redirigir la interrogante hacia la naturaleza del ser que conoce: el Dasein. Es aquí donde surgirá la oportunidad de entender el conocimiento no como un enlace entre dos polos (sujeto y objeto), sino como una forma derivada de una presencia previa en el mundo.

Este, el Dasein, se trata de un ser que siempre está presente en el mundo, situado e involucrado en él desde antes de cualquier acto representativo. En su estructura más específica, el Dasein no "posee" un mundo como un objeto frente a sí; se encuentra en el mundo de forma constitucional.

Este estar-en (In-der-Welt-sein) no debe interpretarse en términos geográficos, como si el Dasein residiera en un "sitio" exterior que pudiera ser físicamente descrita. Se comprende como una estructura existencial que determina su forma de ser. El mundo no es un conjunto de elementos que simplemente existen (Vorhandenheit), sino un entorno relevante donde el Dasein se desenvuelve, se comporta, se resguarda, se desempeña y se ocupa.

Previo a conocer el mundo, el ser humano ya está involucrado en él mediante la interacción diaria con los objetos útiles —las herramientas, los espacios, los demás— que constituyen lo que Heidegger llama Umwelt, el entorno que lo rodea. Esta modalidad de interacción con los objetos es lo que él denomina Zuhandehenheit (a la mano): los entes se presentan como componentes ya incorporados en una red de referencias prácticas.

El saber se presenta como una variante más, y no como la esencia primordial del ser del Dasein. El autor lo manifiesta con precisión cuando sostiene: "El conocimiento es un modo del existir [del Dasein] que se funda en el estar-en-el-mundo. Ésa es la razón por la cual el estar-en-el-mundo reclama, en tanto que constitución fundamental, una previa interpretación. (Heidegger 1995)".

El saber se deriva de una relación anterior y más ancestral con el mismo mundo. El Dasein no se enfrenta al mundo desde una distancia inicial crítica o reflexiva; ya está inmerso en él, y es de esta inmersión donde puede emerger el acto de conocer como una manifestación de lo que ya está presente. De esta manera, se desglosa el modelo representacional que coloca al individuo frente al objeto, y sugiere una estructura donde el conocimiento surge únicamente porque el Dasein está previamente en relación con lo que le envuelve.

La conciencia es una consecuencia de la existencia. Esta crítica se enfoca en toda una tradición epistemológica que establece el sujeto aislado, la interioridad, como fundamento del conocimiento. Heidegger no descarta que el conocimiento se produzca, pero sostiene que se debe entender desde una ontología del Dasein, o sea, desde el modo específico en el que el ser humano ya se encuentra con las cosas y en el mundo.

Uno de los cambios más radicales que lleva a cabo Heidegger en *Ser y Tiempo* es modificar la relación convencional entre el saber y la acción. En contraposición a la perspectiva moderna que valora el conocimiento como un acto fundacional —que posteriormente se traduce o se implementa en el contexto de lo práctico—, Heidegger argumenta que la interpretación teórica del mundo es un modo secundario, una versión atenuada y alterada de un vínculo más esencial: la ocupación práctica.

El Dasein, en su vida diaria, no se presenta ante el mundo como un observador que simboliza objetos, sino que está inmerso en él, involucrado en un conjunto de vínculos importantes que moldean su ambiente vital. Esto se manifiesta de manera precisa en la cita: "El estar-en-el mundo como ocupación está absorto en el mundo del que se ocupa, (Heidegger 1995, 70)". El estar-en se refiere a una manera de vivir, de participar en el uso, cuidado y cuidado de lo que nos envuelve.

En primer lugar, el mundo se nos muestra como una trama de herramientas, tareas y objetivos. Este es el entorno circundante (Umwelt), que se percibe a través de la aplicación práctica, el manejo de lo que está "a la mano" (Zuhanden). Este cambio es notable en la diferencia fundamental que Heidegger establece entre la Zuhandenheit (disponibilidad o utilidad) y la Vorhandenheit (presencia perceptible o mera presencia).

Aunque la tradición filosófica, en particular desde Descartes, ha destacado el modo de aparición Vorhanden como el estado esencial del ser de las cosas (esto es, como objetos frente a un sujeto), Heidegger evidencia que este tipo de presencia es una alteración de la precedente. Solo cuando lo útil no funciona correctamente, cuando un objeto deja de desempeñar su papel o interrumpe su disponibilidad, se transforma en algo que se muestra como objeto de observación. No conocemos para después actuar: actuamos, nos ocupamos, y en esa acción práctica el mundo se manifiesta como entendible.

Este enfoque no solo altera la estructura tradicional del sujeto que simboliza, sino que también ha propiciado significativas reinterpretaciones actuales. Filósofos como Hubert Dreyfus han retomado esta crítica heideggeriana con el objetivo de evidenciar las fronteras del cognitivismo y de la filosofía mental que todavía funciona con el modelo cartesiano. Dreyfus, como un especialista en Heidegger, busca dar con su interpretación recalando que "la comprensión primaria es el saber hacer", (Dreyfus 1996, 203)". Hubert rescata esta sugerencia de un modelo no representacional del saber, en el que, más allá de un proceso de razonamiento que adecua los símbolos que se le presenten, la interpretación del mundo está vinculada a cómo estamos involucrados en él desde el inicio.

Por lo tanto, el conocimiento se presenta como una versión dividida, derivada, de una existencia que ya se ha dado a ese mundo. Por lo tanto, la filosofía no puede iniciarse con la teoría del conocimiento sin antes cuestionarse sobre el ser de quien conoce. Esta es justamente la misión que Heidegger establece: cimentar la epistemología en una ontología existencial. Esta transición de la epistemología a la ontología parte también como una crítica intensa a cómo la tradición contemporánea ha planteado el problema del saber.

En su análisis, Heidegger reconoce una presunción que comparte gran parte de la modernidad: el concepto de que el saber es una actividad imparcial, meramente formal, que puede ser examinada sin la necesidad de involucrarse con una percepción de la esencia. Sin embargo, para él, este supuesto de neutralidad es una fantasía. Todo saber ya conlleva una comprensión previa de la esencia del ser del ser que conoce. Pasar por alto esta estructura implica desestimar las condiciones ontológicas que permiten la experiencia cognitiva.

"Cuanto más terminantemente se sostenga que el conocimiento está primera y propiamente 'dentro', y más aún que no tiene absolutamente nada del modo de ser de un ente físico o psíquico, tanto más libre de supuestos se cree proceder en la pregunta por la esencia del conocimiento, (Heidegger 1995, 69)". Heidegger resalta aquí la paradoja de una epistemología que piensa lograr un mayor rigor a medida que rechaza su compromiso ontológico, cuando en realidad está sosteniendo — sin mencionarlo — una específica percepción del ser humano: la del sujeto inmanente, cerrado, cuya esencia no puede ser examinada de manera existencial.

La suposición de neutralidad se fortalece con la suposición de que el saber es autónomo de cualquier influencia corporal, histórica o contextual. Esta representación ha tenido un impacto particular en la formación de la ciencia moderna, que busca una descripción imparcial, "de ningún sitio". Sin embargo, Heidegger señala que incluso esa perspectiva científica surge de una apertura anticipada al mundo, de una existencia determinada y orientada, que no puede ser anulada. El saber se adentra en la presencia del Dasein, que ya está desplegado, ya entiende, ya se dirige hacia lo que tiene significado.

Por eso, no se puede interpretar el conocimiento como un fenómeno autosuficiente. Cada teoría del saber que no se pregunte por el ser que conoce está condenada a ser insensible ante sus propias condiciones de posibilidad. El individuo no es una barca sin ventanas; Es un ser-en-el-universo, atrapado en una narración, en un idioma, en un cuerpo, y es importante aclarar que Heidegger no se resiste al saber, porque, en su lugar, lo reubica en un análisis más extenso: el saber es factible, pero únicamente porque el Dasein ya es entendimiento, ya es receptividad.

Este aspecto tiene una conexión directa con el proyecto esencial de Ser y Tiempo se trata de una forma de traer a colación la interrogante del ser. En esencia, Heidegger comprende que todo saber conlleva un tipo de verdad, sin embargo, esta verdad no puede interpretarse como una relación

entre afirmación y hecho, sino como un “desocultamiento²”, dado que solo un ser que ya está abierto al mundo puede acceder a la verdad. Por lo tanto, la ontología no puede ignorar la epistemología: tiene que fundamentarla.

Conclusión: La exploración del tercer apartado de Ser y Tiempo nos ha facilitado entender cómo Heidegger sugiere una reestructuración profunda del problema del saber, distanciándose drásticamente del modelo contemporáneo que Descartes estableció. Si en el cartesianismo la res cogitans se presenta como el inicio incuestionable, la base del conocimiento a través de la certeza interna, Heidegger dismantela esta estructura sosteniendo que el sujeto no puede ser considerado como cierre, sino como apertura: el Dasein es una existencia situada, un ser que ya está presente en el mundo, ya está involucrado, ya comprende.

Esta crítica no se restringe a negar el modelo representativo; su amplitud es más extrema. Heidegger dismantela toda una tradición que ha otorgado prioridad a la conciencia como origen del conocimiento, evidenciando que tal tradición se basa en una representación empobrecida y profana del ser humano. En respuesta a la interioridad del pensamiento, Heidegger propone la noción de estar-en-el-mundo como una estructura existencial que antecede y permite cualquier relación cognitiva.

Por lo tanto, el conocimiento deja de ser la acción fundante para transformarse en un fenómeno derivado, sustentado por la ocupación práctica, la interacción diaria con los objetos y la apertura ontológica del Dasein.

Considerar el conocimiento implica renunciar a la neutralidad epistemológica: ya no se trata de buscar garantías internas de verdad. Se trata de entender cómo el ser humano, tal como Dasein, siempre ha estado en una relación de comprensión con el mundo. Esta percepción es esencial en la esencia del ser del ser que somos. Por lo tanto, el giro heideggeriano radica en redirigir la cuestión del conocimiento hacia su origen ontológico de qué somos para poder conocer. Heidegger reintegra el concepto de “saber” en una interpretación existencial que facilita su comprensión en sus condiciones más primitivas. Al trasladar el núcleo de gravedad de la mente al mundo, de la representación a la ocupación, de la certeza a la apertura, Heidegger no cierra el proyecto filosófico contemporáneo, sino que lo radicaliza. Persigue un entendimiento más detallado de lo que implica estar en la verdad. Afirma él mismo en el penúltimo párrafo de este apartado: “El conocimiento es un modo del existir que se funda en el estar-en-el-mundo, (Heidegger 1995, 71)”.

Bibliografía:

- Descartes, René. *Meditaciones Metafísicas con Objeciones y Respuestas*. Madrid: Ediciones Alfaguara, 1977.
- Dreyfus, Hubert. *Ser en el mundo*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial, 1996.
- Escudero, Jesus Adrian. *Guia de Lectura de Ser y Tiempo*. Vol. I. Barcelona: Herder, 2016.
- García-Baró, Miguel. *Vida y Mundo. La practica de la fenomenología*. Madrid: Trotta, 1999.
- Heidegger, Martin. *Ser y Tiempo*. Madrid: Trotta, 1995.
- Husserl, Edmund. *La Idea de la Fenomenologia*. Barcelona: Herder, 2011.
- Wilson, Margaret Dauber. *Descartes*. Distrito Federal: Universidad Nacional Autonoma de Mexico, 1990.

² “Adaequatio es el término que Heidegger recupera para pensar la verdad no como correspondencia entre juicio y objeto, sino como desocultamiento del ser. En este sentido, la verdad acontece cuando algo se muestra en su ser, saliendo del ocultamiento que lo cubre. “El análisis requerido para esto deberá esforzarse en poner al mismo tiempo ante la mirada el fenómeno de la verdad que es característico del conocimiento, (Heidegger 1995, 216).”