

# PERI-

περί - ἄπειρον

# ἌΠΕΙΡΟΝ

Revista de Filosofía



Red de Investigadores de la Transcomplejidad

**VOLUMEN 3 - NÚMERO 1**  
**AÑO 2025**

Depósito legal: AR2022000084

ISSN N.º 2957-4943

Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT  
Volumen 3. Número 1, Año 2025

**AUTORIDADES DE LA REDIT**

Dra. Crisálida Villegas

**Presidente**

Dra. Nancy Schavino

**Vicepresidente**

Dra. Alicia Uzcátegui de Lugo

**Secretaria**



**Directora Fondo Editorial REDIT**

Dra. Sandra Salazar

**Consejo Editorial**

Dra. Betty Ruiz

Dra. Evelyn Ereú

Dra. Miozotis Silva

Dra. Rosana Silva C.

Dra. Alicia Uzcátegui de Lugo

Dra. Crisálida Villegas G.

Dra. Nancy Schavino

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

## REVISTA ARBITRADA

La Revista Peri Ápeiron, es una iniciativa de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad, quienes ponen a su disposición una plataforma de publicación anual, con formato electrónico en español como apoyo a la divulgación filosófica de la región. Es editada desde el 2022, tiene como propósito estimular el devenir y otras sensibilidades reflexivas. El acceso a la Revista, publicación, consulta general, visualización, aceptación y revisión, es de carácter gratuito y abierto. Por lo que nuestro material puede ser reproducido total o parcialmente siempre y cuando se respete su contenido original, se cite la fuente y se use con fines académicos no comerciales. La misma tiene licencia de cultura libre, attribution 4.0 internacional (CC BY 4.0).

## DIRECTOR GENERAL

Dr. José Zaá

## COORDINACIÓN GENERAL

Dra. Evelyn Ereú

## EDITOR JEFE

Dra. Raquel Peña

## EDITORES ASOCIADOS NACIONALES

Dr. José Moncada, Dra. Sandra Salazar Valera. (FEREDIT), Dr. Carlos Cecilio Bratt, Dra. Zuleima Cabrera, Dra. María Alejandra Mancebo, Dra. María Auxiliadora Campos. Dr. Miguel Ángel Lugo, Dr. José Pérez Veloz.

## EDITORES ASOCIADOS INTERNACIONALES

Dr. Justo Soto (Colombia), Dr. Williams Llanos (Bolivia), Dra. Gladis Alarcón (Ecuador), Pedro Arcia (Chile), Dr. Arturo Dávila (Ecuador).

## COMITÉ ASESOR

Dra. Nilda Sanabria (UNITEC), Dra. Mary Stella (UNESR), Dra. Cecilia Castillo (UNA), Dr. Oscar Fernández (REDIT), Dr. Francisco Pacheco (UNERG), Dr. Gerardo Gutiérrez (UNES), Dra. Nancy Schavino (UNESR) Dra. Crisálida Villegas (UBA).

## COMITÉ TECNOLÓGICO

Dra. Waleska Perdomo, Dr. Carlos Aguiar, Dra. Zahira Silano.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

## CONTENIDO

<b>EDITORIAL.....</b>	<b>Pp. 6</b>
-----------------------	------------------

### ARTÍCULOS DE REVISIÓN

<b>Fundamentos epistemológicos de la educación híbrida: convergencia teórica entre fenomenología, socioconstruccionismo y sistemas complejos.</b>	<b>9</b>
George Cárdenas Cumare.....	
<b>Filosofía de la pedagogía crítica: una visión transdisciplinaria en la formación permanente</b>	
Karleny Macias Rojas.....	<b>39</b>
<b>Fundamentos filosóficos de la neuroeducación y el enfoque STEAM: una mirada integradora para la educación del siglo XXI</b>	
Katerina Gómez Pérez.....	<b>52</b>
<b>Composición del problema cualitativo desde la onto - fenomenología consciente del investigador</b>	
Mauri Rojas García.....	<b>77</b>
<b>Dimensiones filosóficas y éticas del internamiento de personas mayores en asilos con familiares vivos: un análisis bioético</b>	
Angela Castillo Bailón.....	<b>92</b>

### ENSAYOS

<b>La obsolescencia de lo analógico: una perspectiva falsacionista sobre la innovación digital en administración</b>	
Pedro Arcia Fernández.....	<b>105</b>
<b>Una mirada de la teoría ecosofista</b>	
Francis Saavedra Peña.....	<b>117</b>
<b>Filosofía analítica: una postura que trasluce el lenguaje de la ciencia bajo una hermenéusis transcompleja.</b>	
Manuel Aular Piñero.....	<b>128</b>



**Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT**  
Volumen 3. Número 1, Año 2025

<b>El concepto de salud mental a la luz de la transcomplejidad</b>	<b>140</b>
Alejandro Tovar González.....	
<b>La mujer en la era global: de mito universal a sujeto histórico</b>	
Yumak Aponte.....	<b>152</b>
<b>Ontología del ser docente y transcomplejidad pedagógica: hacia una filosofía emancipadora de la educación</b>	<b>163</b>
Bislenia Ceballos Hernández.....	

**MISCELÁNEAS**

<b>Entrevista al Dr. Zaa Méndez</b>	
Evelyn Judith Ereú Ledezma.....	<b>173</b>
<b>Eidos Ontológico de la Transcomplejidad</b>	
Waleska Perdomo Cáceres.....	<b>179</b>
<b><i>Philosophia Vitae</i></b>	
Ender Criollo Criollo.....	<b>182</b>

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

## EDITORIAL

Este número de Peri Ápeiron se despliega como un ciclo estacional completo, una órbita intelectual que va desde el solsticio luminoso de la innovación educativa hasta el crepúsculo reflexivo de la ética del cuidado. Cada artículo, ensayo y miscelánea representa un momento único en el gran año del conocimiento, invitándonos a transitar, con consciencia y sensibilidad, por las estaciones de la vida y el pensamiento.

En el punto de mayor luz, el Solsticio de la Innovación, **George Cárdenas Cumare** planta la semilla de la educación híbrida como un nuevo ecosistema pedagógico, donde la “presencia digital” y la corporalidad transformada germinan en comunidad. **Karleny Macías Rojas** cultiva este terreno con la pedagogía crítica, una lluvia transdisciplinaria que riega la “ecología de saberes”. **Katerina Gómez**, en pleno estío creativo, tiende un puente entre neuroeducación y arte, recordándonos que el arte es una forma legítima de conocimiento.

Llegamos al Equinoccio de la Interioridad con **Mauri Rojas**, quien nos guía hacia la “onto-fenomenología consciente”, donde investigar se convierte en un acto de despertar desde la raíz de nuestra propia historia. Al caer la tarde del ciclo vital, en el Ocaso Digno, **Angela Castillo** ilumina el crepúsculo de la vejez, reclamando, desde una bioética que entrelaza a Kant y la ética del cuidado, una estación de legado y sabiduría digna de políticas cálidas.

Los seis ensayos son como vientos transversales que cruzan las estaciones. **Pedro Arcia Hernández** siembra el viento del falsacionismo; **Francis Saavedra Peña** respira un aire ecosófico; **Manuel Aular Piñero** eleva un lenguaje polifónico; **Alejandro Tovar González** reconecta la salud mental con la eudaimonía.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

**Yumak Aponte Mirabal** desata el viento de la transformación femenina; y **Bislenia Ceballos Hernández** inspira el viento pedagógico del docente hologramático. En la noche estrellada del pensar, las misceláneas humanizan el conocimiento. La entrevista realizada por **Evelyn Ereú Ledezma** al Dr. José Rafael Zaá Méndez, director de Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT, muestra el rostro humano de la filosofía, permitiendo humanizar el ejercicio intelectual. Su trayectoria encarna la transdisciplinariedad que la revista promueve; desde sus orígenes humildes en el llano venezolano hasta su formación en latín, teología, gerencia y finalmente investigación transcompleja.

La reseña de **Waleska Perdomo Cáceres** sobre la obra de Antonio María Balza Laya, “Eidos Ontológico de la Transcomplejidad,” profundiza en la base teórica de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT). El concepto de “Eidos” se presenta como una “reticulación epistémica” entre pensamiento, realidad, método y lenguaje en una sutil invitación a la “desobediencia paradigmática”; y el poema “Philosophia Vitae” de **Ender Criollo Criollo** cierra el ciclo recordando que la verdad también es sensibilidad y ritmo.

Este número es, en esencia, un solsticio intelectual: un momento de máxima luz para reflexionar y de sombra larga para profundizar. Que este viaje estacional nos recuerde que cada fase de la vida y del conocimiento merece ser vivida con plenitud, conciencia y dignidad.

Con gratitud y admiración,  
Dra. Raquel del Valle Peña Peinado  
Editor Jefe

## ARTÍCULOS DE REVISIÓN



**FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN HÍBRIDA:  
CONVERGENCIA TEÓRICA ENTRE FENOMENOLOGÍA,  
SOCIOCONSTRUCCIONISMO Y SISTEMAS COMPLEJOS**

*EPISTEMOLOGICAL FOUNDATIONS OF HYBRID EDUCATION: THEORETICAL  
CONVERGENCE BETWEEN PHENOMENOLOGY, SOCIO-CONSTRUCTIONISM AND COMPLEX  
SYSTEMS*

**George Herney Cárdenas Cumare**

Universidad Latinoamericana y del Caribe

Caracas – Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-0534-6954>

[georgehcc@gmail.com](mailto:georgehcc@gmail.com)

---

Ingeniero en Computación, Universidad José Antonio Páez. Especialista en Docencia para la Educación Superior, Universidad de Carabobo. Magister Scientiarum en Educación Abierta y a Distancia, Universidad Nacional Abierta. Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Latinoamericana y del Caribe. Diploma en Filosofía, Universidad de Carabobo. Miembro activo de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad, Nodo de Filosofía, Inteligencia Artificial y Transcomplejidad. Coinvestigador en el grupo Educación, Investigación, Tecnología e Innovación del Ministerio de Ciencias de Colombia.

---

## **Resumen**

El objetivo de este artículo fue examinar los fundamentos epistemológicos de la educación híbrida, a través de la convergencia teórica de la fenomenología, el construccionismo social y los sistemas complejos. Este estudio es relevante dado que la rápida transformación digital en el sector universitario, acelerada por la pandemia de COVID-19, ha creado nuevos escenarios de formación que requieren bases epistemológicas sólidas. El estudio está enmarcado bajo el paradigma cualitativo basado en una revisión documental y un análisis crítico de fuentes especializadas identificando los aportes de cada corriente teórica. La educación híbrida concebida como un paradigma contemporáneo supera la dicotomía virtual-presencial, con diferentes maneras de ser manejada. Como conclusión, la convergencia de estas perspectivas proporciona un marco epistemológico que abarca un enfoque integral que destaca el aspecto experiencial y social, y el sistema educacional complejo de la educación híbrida con implicaciones prácticas para el diseño educativo, la formación docente y las políticas institucionales. Así, demuestra su contribución para un futuro de la educación superior más pertinente y resistente en la era digital.



# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

**Palabras clave:** complejidad; educación híbrida; epistemología; fenomenología; socio construccionismo

## Abstract

The objective of this article was to examine the epistemological foundations of hybrid education, through the theoretical convergence of phenomenology, social constructionism, and complex systems. This study is relevant given that the rapid digital transformation in the university sector, accelerated by the COVID-19 pandemic, has created new training scenarios that require solid epistemological foundations. The study is framed within the qualitative paradigm based on a documentary review and a critical analysis of specialized sources, identifying the contributions of each theoretical approach. Hybrid education conceived as a contemporary paradigm overcomes the virtual-presential dichotomy, with different ways of being managed. In conclusion, the convergence of these perspectives provides an epistemological framework that encompasses a comprehensive approach highlighting the experiential and social aspects, and the complex educational system of hybrid education with practical implications for educational design, teacher training, and institutional policies. Thus, it demonstrates its contribution to a more relevant and resilient future for higher education in the digital age.

**Keywords:** complexity; hybrid education, epistemology; phenomenology; social constructionism

## Introducción

La educación universitaria contemporánea enfrenta importantes desafíos en el marco de la digitalización y los entornos de aprendizaje híbridos. De acuerdo con García-Aretio (2021) además, los marcos filosóficos y epistemológicos subyacentes a la praxis de la docencia universitaria deben ser también revisados. Para conceptualizar esta declaración en relación con la educación y los campos sociales, se utilizan tres enfoques teóricos: la fenomenología, el paradigma socioconstruccionista y la teoría de la complejidad. Estas tres teorías crean una base que aborda el fenómeno de la práctica tecnológico-pedagógica en el contexto de los entornos híbridos (Morin, 2020).

Este tema es relevante porque la transformación digital de la educación universitaria, que ha sido radicalizada por la pandemia de COVID-19, ha dado

lugar a nuevas oportunidades formativas que ya necesitan una base epistemológica adecuada (Hodges et al., 2020). Las instituciones educativas se ven obligadas a combinar las modalidades de estudio en persona y en línea sin reducir la calidad de la formación, y esto requiere nuevos marcos conceptuales que estén más allá de los enfoques tradicionales (Rama, 2021).

En el plano conceptual, estos son los antecedentes principales: las aportaciones de Husserl (1949) acerca de la fenomenología como método para comprender la vivencia, las teorías socio-construccionistas de Vygotsky (1978) y de Berger y Luckmann (1966) que subrayan la naturaleza social del saber, los enfoques de la teoría de los sistemas complejos en Morin (2011) que permiten abordar la multidimensionalidad de los procesos educativos en el presente. A pesar de proceder uno de otro, estos marcos ofrecen perspectivas compatibles para analizar la educación híbrida (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020).

El objetivo de este trabajo fue examinar los fundamentos epistemológicos de esta disciplina porque a través de ellos es posible construir una pedagogía coherente y profunda (Martínez 2023). Esta investigación resultará de la convergencia de la trilogía conceptual que facilitará la comprensión de las nuevas experiencias y la creación de la pedagogía a través de la innovación (Salinas 2012). Este proceso requiere más que simplemente combinar tecnologías con métodos tradicionales, implica tener un profundo entendimiento de cómo se construye el conocimiento en cada entorno para maximizar los beneficios que la sociedad demanda.

Este estudio se basa en la revisión documental para determinar cómo los conceptos y la argumentación teórica en este artículo interactúan. El análisis crítico de cada fuente se comparó y contrastó para identificar las principales tendencias y contradicciones. Con esta información, surgió un nuevo marco de apreciación y comprensión. A partir de esto, se determinó cómo estos elementos epistemológicos innovadores pueden cambiar suposiciones y teorías existentes.

En el contexto educativo cambiante, una pedagogía híbrida bien fundamentada proporciona el marco necesario para adaptarse a diversas

necesidades de aprendizaje y asegurar la continuidad del proceso educativo, formando estudiantes que no solo controlan el contenido sino desarrollan habilidades digitales y sociales esenciales para el siglo XXI.

### **La educación híbrida: una mirada fenomenológica**

La modalidad educativa híbrida agrupa unidades de enseñanza tanto presenciales como virtuales, por lo que da mayor flexibilidad y puede acceder a cualquiera de los recursos. Sin embargo, esta combinación también trae desafíos de integración pedagógica y experiencia de vida para los estudiantes. La hibridualidad implica que su único enfoque educativo se apoya en tecnologías digitales y que fundamenta la utilización de diversas modalidades de aprendizaje. En este sentido, Rama (2021) indica que:

La educación híbrida implica la construcción de una nueva educación con formas de gestión diferenciadas y más complejas, con uso de formas sincrónicas, asincrónicas, automatizadas y manuales y dinámicas más flexibles para atender la creciente demanda de acceso y promover la creación de diversidad de ambientes de aprendizaje ajustados a las singularidades de los diversos campos profesionales, del conocimiento y sociales, y de aprovechar la amplitud y diversidad de formas de desarrollo virtuales. (p. 121)

Al integrar escenarios síncronos y asíncronos, y combinar herramientas automatizadas con actividades guiadas por expertos, se pretende ofrecer la flexibilidad que necesitan las cada vez más numerosas personas que buscan acceder a la educación. Al mismo tiempo, se reconoce que muchos entornos de aprendizaje, diseñados de forma rígida y poco sensible a los contextos reales, no siempre resultan pertinentes ni oportunos para todos. Frente a ello, la variedad y amplitud de formatos en el ámbito virtual se convierten en una oportunidad clave para crear experiencias más inclusivas, adaptables y significativas.

Asimismo, se subraya la importancia de diseñar entornos de aprendizaje heterogéneos, sensibles a las particularidades de distintos ámbitos profesionales y sociales. La amplitud y variedad de modalidades de desarrollo en lo virtual

constituyen oportunidades estratégicas dentro de este enfoque. No obstante, junto a estos beneficios, resulta imprescindible examinar con rigor los retos y complejidades de una implementación efectiva de la educación híbrida, entre ellos la garantía de equidad en el acceso y la salvaguarda de la calidad de la experiencia formativa. (Cárdenas, 2025).

A pesar de estos beneficios, es esencial abordar críticamente los desafíos y complejidades asociados con la implementación efectiva de la educación híbrida, incluyendo la equidad en el acceso y la calidad de la experiencia educativa ofrecida. Además, señala que no es un modelo semipresencial que combina una pedagogía presencial respaldada por plataformas digitales, sino un modelo exclusivamente virtual que distingue entre modalidades de aprendizaje síncronas y asíncronas. Uno de los grandes retos que la educación enfrenta es sostener los modelos de alternancia educativa y estos modelos híbridos. En este sentido, Martínez (2023), indica que se debe:

...sostener la calidad de los procesos académicos por medio de la educación a distancia mediada por las tecnologías de información y comunicación (TIC) o, en algunos casos, de educación virtual; pues ello requiere del fortalecimiento de las plataformas tecnológicas, garantizar la conectividad de los estudiantes que aún no lo logran, robustecer los procesos formativos de los maestros para usar de mejor forma estas tecnologías, asegurando así procesos académicos consistentes que permitan a los estudiantes las mejores posibilidades de formación". (p. 56)

Sostener la calidad de los procesos académicos en entornos híbridos o mediados por tecnologías digitales representa uno de los principales desafíos de la educación superior latinoamericana en la actualidad. La pandemia de COVID-19 expuso, de forma abrupta, no sólo el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sino también las profundas desigualdades en el acceso, la conectividad y las competencias digitales entre estudiantes y docentes (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020).

Por otra parte, es importante también señalar que los entornos virtuales de aprendizaje no consiguen su calidad sólo por el uso de plataformas o recursos

digitales, sino que dependen de la habilidad de los docentes para crear experiencias significativas, ajustadas a contexto y centradas en el aprendizaje (Salinas 2012). Para lograrlo, los profesionales no sólo deben ser técnicamente capaces, sino que, además, necesitan una formación que fomente la innovación pedagógica, el pensamiento epistemológico y la responsabilidad con justicia.

Por lo tanto, asegurar la calidad en los procesos formativos mediados por tecnologías no es un asunto meramente técnico; es también una cuestión ética, pedagógica y política. Las instituciones educativas tienen el deber de promover políticas de inclusión digital, formación docente continua y una cultura de acompañamiento que posibilite verdaderas transformaciones en las prácticas educativas (García Aretio, 2021). De este modo, se podrá avanzar hacia una educación superior pertinente, resiliente y socialmente comprometida.

Ahora, la fenomenología, conceptualizado por Edmund Husserl, se establece como una disciplina filosófica enfocada en la descripción y el análisis de las estructuras de la experiencia consciente. En este contexto, al emprender Husserl (1949) su investigación sobre la fenomenología señaló:

La fenomenología pura, de la que aquí queremos buscar el camino, caracterizar la singular posición que ocupa entre las demás ciencias y mostrar que es la ciencia fundamental de la filosofía, es una ciencia esencialmente nueva, alejada del pensar natural... Se llama a sí misma ciencia de los fenómenos. (p. 7)

La forma en que Husserl estudia la conciencia y la experiencia vivida puede ser muy útil para enfrentar estos problemas. De acuerdo con Husserl, "toda conciencia es conciencia de algo" (Husserl, 1960, p. 33), lo que implica que cada acto de conciencia está dirigido hacia un objeto intencional. En el contexto educativo híbrido, estos objetos intencionales incluyen no solo el contenido académico, sino también las interacciones sociales, las plataformas tecnológicas y los entornos físicos y virtuales. La cuestión central es cómo estas múltiples facetas de la experiencia educativa híbrida son vividas y percibidas por los estudiantes y docentes.

Así, en el contexto educativo actual, particularmente en la educación híbrida



postpandemia, el paradigma de la conciencia puede fomentar un enfoque introspectivo y reflexivo en la enseñanza, permitiendo a los educadores valorar las experiencias individuales de los estudiantes. Es importante señalar que, la fenomenología Husserliana introduce el concepto de epojé, o reducción fenomenológica, en palabras de Husserl (1998):

La epojé universal respecto del mundo que llega a ser consciente (supuesta entre paréntesis) desconecta del campo fenomenológico el mundo que para el sujeto en cuestión pura y simplemente existe, pero en su lugar se presenta el mundo así y asá consciente ‘como tal’, el ‘mundo entre paréntesis’; o lo que es lo mismo en lugar del mundo o en lugar de algo mundano singular puro y simple, se presenta el respectivo sentido de conciencia en sus diferentes modos. (p. 43)

En esencia, es un método que propone la suspensión de juicios y suposiciones previas sobre el mundo para permitir una comprensión pura y directa de los fenómenos tal como se presentan a la conciencia. Este acto de suspender el juicio se refiere a lo que Husserl denomina la actitud natural, donde las personas suelen asumir la realidad del mundo externo sin cuestionamiento. El propósito de la epojé es investigar los fenómenos sin que influyan sobre ellos las ideas preconcebidas, teorías científicas o experiencias pasadas. Por medio de esta reducción, Husserl busca obtener una descripción rigurosa y esencial de la experiencia consciente, donde las cosas mismas puedan ser directamente observadas en su pureza original.

Otro aspecto crucial de Husserl es el concepto del mundo de la vida (Lebenswelt) el cual lo define como “el mundo de la experiencia sensible que viene dado siempre de antemano como evidencia incuestionable, y toda la vida mental que se alimenta de ella, tanto la acientífica como, finalmente, también la científica” (Husserl, 1984, p. 77), que se refiere al mundo pre-científico de la experiencia inmediata. En la educación híbrida se cambia constantemente la dinámica de estudiantes y profesores, uniendo lo físico con lo virtual en una nueva realidad de experiencia. Este gran cambio del Lebenswelt educativo plantea preguntas sobre cómo estas experiencias híbridas son estructuradas y lo que significan.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Las nuevas modalidades educativas mediadas por tecnología plantean un desafío epistemológico al cuestionar la presencialidad y la interacción cara a cara en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde la perspectiva de Merleau-Ponty (1993), "Nuestro cuerpo es un ser de dos hojas, de un lado cosa entre las cosas y, por otro, lo que las sostiene" (p. 107). Es decir, la corporalidad y la experiencia vivida son fundamentales para la construcción del conocimiento. Por lo tanto, es necesario explorar cómo se vivencia la corporalidad en entornos virtuales y cómo se construye el ser-con-otros en la relación pedagógica mediada tecnológicamente.

El pensamiento de Merleau-Ponty sobre el cuerpo y la experiencia vivida proporciona un punto de partida para comprender los retos epistemológicos que plantean las nuevas formas de educación por tecnología. Estas formas no sólo cambian la manera en que se alcanza el conocimiento, sino también cómo las personas se comunican y dan sentido junto al proceso educativo. Es importante tratar estas cuestiones para asegurar que la educación en su modalidad híbrida sea igual para todos los que participen, proporcionando exactamente qué quieren y necesitan.

En el entorno virtual, la corporalidad parece desdibujarse, pero no desaparece; se transforma. La presencia del cuerpo en plataformas digitales (a través de cámaras, avatares, interacciones textuales, entre otros) genera nuevas formas de "ser-con-otros". El docente, como mediador tecno pedagógico, debe tomar en cuenta cómo estas modalidades afectan la percepción de los estudiantes sobre sí mismos y sobre los demás, así como su capacidad de construir significados compartidos. Por ejemplo, la cámara en una videoconferencia no sólo conecta, sino que también condiciona la interacción al permitir o no la visibilidad de las expresiones corporales y emocionales.

La implementación de la fenomenología en los contextos educativos actuales ha sufrido una transformación notable con la evolución de lo que Adams y Van Manen (2017) denominan la fenomenología postdigital. Este enfoque ha sido diseñado para el análisis de experiencias educativas a través de una interfaz

tecnológica, que proporciona herramientas conceptuales imprescindibles para entender la esencia de la educación híbrida en su total complejidad. La fenomenología post digital es un verdadero hito teórico, ya que reconoce claramente que la experiencia humana contemporánea está íntimamente ligada a la tecnología digital, creando formas nuevas de presencia y corporalidad, temporalidades propias que requieren métodos concretos para investigarlas. (Adams & van Manen, 2017).

Además, la problemática de la presencia social en contextos híbridos ha sido objeto de investigación por diversos autores como Remeseal y Colomin, quienes indican que la participación en diferentes actividades sociales fomenta el sentido de identidad con un grupo que potencia el proceso de adquisición de conocimientos y favorece la interacción con individuos que comparten intereses similares, lo cual contribuye al desarrollo de vínculos afectivos enriquecedores (Remesal y Colomina, 2013).

En un contexto educativo híbrido, en el que unos estudiantes participan en el aula al mismo tiempo que otros lo hacen en línea, existe un problema inherente de fragmentación de la experiencia educativa. Esta división podría dar lugar a dos subcomunidades distintas en las que quienquiera que sea parte de una de ellas tendrá acceso a niveles diferentes en relación con cualquier otro miembro de cualquiera de ellas la existencia social, en el pensamiento de Remesal y Colomina, se transforma en un punto clave para contrarrestar tal fragmentación.

De esta manera, al promover las interacciones auténticas entre todos los involucrados, independientemente de la asistencia, los docentes pueden contribuir al verdadero sentido comunitario que trasciende las fronteras espaciales. Estos hallazgos tienen consecuencias significativas para el diseño de experiencias educativas híbridas que se logra teniendo en cuenta no sólo los aspectos tecnológicos sino también la calidad interactiva y estrategias para fomentar la copresencia con la distribución del uso de varias modalidades.

Al incorporar estas perspectivas fenomenológicas sobre la corporalidad, la temporalidad y la presencia en la definición como educación híbrida, se logra una

imagen más completa de ella. Los componentes de la experiencia educativa no son compartimentos separados, sino que se entrelazan en un complejo entramado que determina las oportunidades y limitaciones del aprendizaje en entornos híbridos. Por lo tanto, cualquier enfoque teórico o práctico para la enseñanza en esta modalidad que no tome en cuenta estas dimensiones fenomenológicas será insuficiente, en muchas situaciones será cuestionado. Dado que entonces se pasará por alto los componentes más básicos tanto para estudiantes como docentes en dichos contextos.

### **El Paradigma Socioconstruccionista**

Este paradigma es utilizado con mayor frecuencia en la educación y la psicología afirmando que el conocimiento se va creando con la interacción y comunicación entre los hombres. Claramente esta teoría subraya la importancia de la diversidad étnica, social y lingüística en la adquisición del conocimiento; y en el modo en que las personas desarrollan su identidad social, cultural e individual. Según Ibañez (2001), la realidad no consiste en algo fijo y objetivo, sino que se va formando de acuerdo con cómo las personas ven o interpretan lo que les sucede y en el entorno en el que se encuentran.

A lo largo del tiempo, las ideas construccionistas han tenido diferentes formas y han sido utilizadas de diversas maneras. Por ejemplo, en un estudio de Berger y Luckmann (1966), "La construcción social de la realidad" (The Social Construction of Reality), los autores presentaron una forma particular de fenomenología social que se centró en cómo las realidades sociales son construidas a través de interacciones humanas y cómo estas construcciones son mantenidas y legitimadas en la sociedad. Ellos argumentaron que la realidad social es el resultado de un proceso de construcción que involucra tanto la subjetividad de los individuos como las estructuras sociales más amplias. En este sentido, Gergen (2007), indica lo siguiente:

El construccionismo no proclama ser una filosofía primera, un fundamento sobre el cual puede erigirse un nuevo mundo. No intenta reemplazar todas las tradiciones en nombre de la verdad, los

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

principios éticos, las visiones políticas o cualquier otro criterio universal. En cambio, la esperanza es aumentar y expandir los recursos existentes en servicio del bienestar del planeta. (p. 225)

Este enfoque destaca la importancia de los contextos sociales y culturales en la formación del conocimiento y la percepción de la realidad, lo que se alinea con los principios del construccionismo social que Gergen también explora, aunque con una base de supuestos que ha sido radicalmente alterada en su versión contemporánea. Utiliza la idea de construcción social para describir una manera específica de estudiar la sociedad desde un enfoque estructural.

A pesar de que sigue interesado en las bases sociales del conocimiento, en esta nueva versión del construccionismo se han cambiado completamente los supuestos iniciales. Igualmente, el concepto de constructivismo ha sido utilizado por varios expertos, y se menciona en las teorías de George Kelly (1955) de manera diferente a las de Von Glasersfeld (1987) o Piaget (1954). Dado que las ideas sobre cómo se construye el conocimiento han sido importantes en las discusiones recientes sobre la educación, es útil comparar el construccionismo social con otras dos ideas: constructivismo radical y socioconstructivismo.

En algunos casos, el construccionismo social tiene una relación más estrecha con las ideas del constructivismo social. Con el constructivismo social, se busca crear un conjunto de ideas en el que son importantes el pensamiento y la interacción social. Las ideas de Vygotsky y otras teorías sobre cómo las personas actúan son muy importantes (Holzman, 1997; Kozulin, 1998). El enfoque del constructivismo social también se refleja en la labor educativa de los psicólogos culturales, como se puede ver en los trabajos de Jerome Bruner y otros autores contemporáneos.

Desde este paradigma, el conocimiento se considera un producto colectivo, creado y validado dentro de un contexto social particular. Vygotsky (1978), uno de los principales precursores de esta teoría, afirmaba que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo ocurren primero en el ámbito social y después se internalizan en el individuo. La construcción de conocimiento en comunidad sugiere que, para



que el aprendizaje sea significativo, debe basarse en el intercambio de ideas, en la colaboración y en el lenguaje como medio para negociar y transformar significados.

El construccionismo social se relaciona bien con estas investigaciones sobre la importancia de la sociedad, en un sentido que, ambos creen que el conocimiento y la razón están influenciados por la sociedad. En ambos casos, las relaciones son anteriores a la individualidad. Si bien el trabajo del docente tiene diferentes características, ambos creen que la relación de los profesores y los estudiantes es muy importante en la educación.

En el contexto de la educación híbrida, este paradigma permite entender cómo los docentes y estudiantes construyen colectivamente el conocimiento en un espacio donde coexisten interacciones presenciales y virtuales. Los ambientes digitales ofrecen herramientas para la colaboración y el intercambio de ideas, lo cual fomenta una construcción de significados compartidos. De acuerdo con Berger y Luckmann (1966), en el cual indican que la realidad es una construcción social, y este principio es particularmente útil en el aula híbrida, donde las interacciones sociales a través de foros, videoconferencias y trabajo en grupo permiten que los estudiantes co-construyan su comprensión del conocimiento y desarrollen una identidad como comunidad de aprendizaje.

En este sentido, el rol del docente es transformador, ya que deja de ser la figura central de autoridad en la transmisión de conocimiento, para convertirse en un facilitador que guía a los estudiantes en el proceso de creación conjunta del saber. El enfoque socio construccionista permite que la educación híbrida se constituya como un espacio inclusivo donde se respeten y valoren los diversos puntos de vista, promoviendo una comunidad de aprendizaje en la que los estudiantes puedan aportar sus propias experiencias y conocimientos.

Asimismo, el docente ayuda a que los estudiantes utilicen de manera crítica y reflexiva las herramientas tecnológicas, actuando como intermediario entre ellos y dichos recursos. De esta manera, su papel ayuda a los estudiantes a hacer cosas nuevas, y a mejorar la frecuencia con que pueden trabajar juntos, pensar de

forma crítica y aprender por sí mismos. Pero, en entornos híbridos, los profesores se enfrentan al reto de que el conocimiento se desarrolle a lo largo del espacio mediante la interacción y comunicación entre todos los implicados en la educación.

En consecuencia, para que la mediación docente potencie el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo en escenarios híbridos, es clave concebir el aula como una comunidad de diálogo y corresponsabilidad. En esta línea, Cárdenas, De Sousa y Manzur (2025) sostienen que la importancia del principio de comunidad de comunicación radica en su capacidad para promover la inclusión, la participación y la igualdad en el ámbito ético; al priorizar la interacción intersubjetiva y la construcción de consensos mediante la argumentación, dicho principio afirma la dignidad y la autonomía de cada persona. Este marco respalda la mediación crítica del uso de tecnologías por parte del docente y la estructuración de interacciones significativas en entornos híbridos.

El socioconstruccionismo no solo ofrece un marco conceptual para comprender la presencia social, sino que también proporciona principios metodológicos específicos para el diseño de actividades en entornos híbridos. Según Salmon (2011), un diseño de aprendizaje efectivo en entornos híbridos debe estructurarse progresivamente para facilitar el acceso y la motivación a través de diversos canales tecnológicos, la socialización en línea que permita la construcción de una comunidad de aprendizaje, el intercambio de información mediante interacciones significativas, la construcción de conocimiento colaborativo mediante actividades estructuradas, y el desarrollo metacognitivo donde los participantes reflexionan sobre su propio aprendizaje y lo transfieren a contextos auténticos.

Estos principios metodológicos tienen implicaciones directas para la promoción de la presencia social en entornos híbridos. Al participar a través de múltiples canales comunicativos, los estudiantes presenciales y remotos tendrán la oportunidad de participar en igualdad de condiciones en la construcción colectiva

del conocimiento, eliminando las desventajas establecidas por las modalidades de asistencia en persona y semipresenciales.

Como señalan Coll et al. (2022), la participación en comunidades híbridas de aprendizaje no solo transforma el conocimiento sino también las identidades de los participantes, lo que sugiere que el potencial de estos entornos va mucho más allá de la simple transmisión de contenidos, para convertirse en espacios de transformación personal y colectiva. En este sentido, el autor destaca que:

El seguimiento, acompañamiento y soporte al alumnado es crucial en propuestas educativas que dan a los alumnos la oportunidad de recorrer distintos espacios de aprendizaje; cuanto más se diversifican esos espacios, mayor es la necesidad de una tutorización intensiva. Es importante que los equipos docentes conozcan en profundidad a cada alumno, sus intereses, fortalezas y debilidades, y sus proyectos, así como su contexto familiar y social, para poder personalizar su aprendizaje. (p. 236)

En una realidad cada vez más digital, el socioconstruccionismo halla en las tecnologías colaborativas un soporte natural para potenciar la interacción y el trabajo conjunto. Muchas de las barreras que antes frenaban los procesos de transculturación han perdido peso, lo que abre la posibilidad de replantear la educación como un espacio intersubjetivo donde la experiencia, el intercambio social y el diálogo se convierten en recursos centrales. Esta perspectiva impulsa la construcción de aprendizajes colectivos orientados a una educación más justa, crítica y emancipadora en un mundo interconectado. (Manzur, 2025). En este marco, la labor pedagógica requiere mediaciones concretas que materialicen ese horizonte colaborativo.

Por lo tanto, el socioconstruccionismo es un marco teórico valioso para comprender y aplicar la perspectiva de tutoría en contextos híbridos. Ayuda a darse cuenta de que el conocimiento del estudiante implica no solo una herramienta para personalizar instrucciones técnicas, sino un requisito para permitir que cada uno se involucre en prácticas discursivas convocadas por discusiones en comunidades educativas, quienes trascienden lo presencial-virtual, mezclando juntos en un nuevo espacio al ser formado, conocimiento e identidad.

### Teoría de la Complejidad

Descrito como uno de los enfoques más significativos que surgieron en el ámbito de la educación y la investigación. Se basa en la idea de que un sistema educativo es complejo, consta de una gran cantidad de elementos interconectados y muestra un comportamiento no lineal e impredecible y, en cierto sentido, emergente. Por ello, la teoría de la complejidad aporta una nueva forma de comprender y resolver los problemas que se presentan en torno a la educación, ya que facilita el estudio de la complejidad intrínseca que forma las bases de los sistemas educativos mediante un enfoque inherente multidisciplinar y holístico.

La complejidad cuestiona las nociones reduccionistas y mecanicistas que han prevalecido en las disciplinas de las ciencias sociales y naturales. Edgar Morin postula que la comprensión de fenómenos complejos es inviable mediante una perspectiva fragmentada, dado que esta desatiende las interrelaciones y las dinámicas emergentes que se manifiestan en sistemas no lineales y multicausales.

Al respecto, Morin (1990) plantea lo siguiente:

...yo navego entre ciencia y no en ciencia. ¿Cuáles son mis fundamentos?, la ausencia de fundamentos, es decir, la conciencia de la destrucción de los fundamentos de la certidumbre. Esta destrucción de los fundamentos, propia de nuestro siglo, ha llegado al conocimiento científico mismo. ¿En qué creo?, Creo en la tentativa de desarrollar un pensamiento lo menos mutilante posible y lo más racional posible. Lo que me interesa es respetar los requisitos para la investigación y la verificación propios del conocimiento científico, y los requisitos para la reflexión, propuestos por el conocimiento filosófico. (p.140).

Siguiendo la idea del autor, el reduccionismo consiste en dividir los fenómenos en sus partes para entenderlos, sin tener en cuenta las conexiones e interacciones que surgen en los sistemas complejos. Este enfoque mecanicista ve al mundo como si fuera un gran "reloj", donde cada parte tiene un papel específico y que se puede prever. No obstante, la teoría de la complejidad indica que los sistemas reales, como los sociales, biológicos o educativos, son cambiantes y no siguen una línea recta, creando comportamientos impredecibles y nuevos que no

se pueden comprender sólo mirando sus partes por separado. (Morin, 2003)

Además, el autor subraya que su propuesta no aspira a constituir un fundamento, ni mucho menos un paradigma, sino a ser un principio del pensamiento que evalúa el mundo, y no como la exposición de la esencia del mundo. Siguiendo la idea planteada, Morin (1990) enfatiza lo siguiente:

...la complejidad es el desafío, no la respuesta. Estoy a la búsqueda de una posibilidad de pensar trascendiendo la complicación (es decir, las interretroacciones innombrables), trascendiendo las incertidumbres y las contradicciones. Yo no me reconozco para nada cuando se dice que yo planteo la antinomia entre la simplicidad absoluta y la complejidad perfecta. Porque para mí, en principio, la idea de complejidad incluye la imperfección porque incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreductible. (p. 96).

La concepción de la imperfección como parte constitutiva del saber supone un giro epistemológico fundamental para la educación en el mundo de hoy. Esta perspectiva no solamente considera la imperfección como una inevitabilidad, sino que la reivindica como una característica esencial y activa del proceso cognoscitivo mismo. Tanto de aceptar y resistir a la vez las limitaciones, quien tiene una perspectiva sobrehumana lucha por lograr una sabiduría que va más allá de esta llamada "comprensión del aprendizaje". Siguiendo a Santos-Boaventura (2021), este enfoque no es simplemente una aceptación de los actuales límites, sino que se transforma en un paradigma revolucionario para comprender cómo se aprende y se lleva a cabo la vida misma del conocimiento.

En la educación híbrida, las universidades enfrentan el desafío de combinar modalidades virtuales y presenciales de manera que potencien el aprendizaje. Según Velásquez (2023), estos entornos deben ser comprendidos como sistemas dinámicos donde la interacción entre los estudiantes, docentes, tecnologías y el contexto socioeconómico genera resultados emergentes. Esto requiere que las instituciones diseñen procesos flexibles y adaptativos que permitan responder a las necesidades de diversos actores y situaciones. En este sentido, Cárdenas (2025) enfatiza en lo siguiente:



# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Es fundamental que los dirigentes educativos sean capaces de maniobrar en esta realidad incierta, sin obviar la riqueza de las interacciones humanas y tecnológicas, manteniendo constantemente la habilidad para adaptarse y adquirir conocimientos en un contexto de incertidumbre, esto constituye, fundamentalmente, la auténtica responsabilidad de la dirección educativa en la era de la virtualidad y la complejidad. (p. 74)

Esto implica aceptar que las universidades no pueden seguir aferradas a esquemas rígidos ni limitarse a soluciones estandarizadas ya que hacen que esta diversidad de realidades que atraviesan las comunidades académicas sea invisible. Dado este contexto, el desafío para los distintos escenarios educativos será ir más allá de la inercia institucional y habilitarse a procesos de transformación que equilibren lo tecnológico y lo humano. Para ello se requerirá un liderazgo que sea capaz de generar estrategias inclusivas, flexibles y sostenibles requeridas no sólo para abordar la complejidad de la educación híbrida, sino también para capitalizar oportunamente en términos de oportunidad para la innovación y construcción de experiencias de formación con sentido.

Cabe destacar, que la teoría de la complejidad enfatiza la emergencia y la autoorganización como funciones críticas en la dinámica del sistema educativo. Como resultado, la interacción entre los profesores, estudiantes y la tecnología dan lugar a nuevas formas de aprendizaje que originalmente no fueron concebidas. En consecuencia, mientras esta forma de aprendizaje sigue surgiendo, su diseño pedagógico debe basarse en la participación activa y la colaboración con toda la comunidad académica. De esta manera, estos elementos coinciden con la percepción de Morin de la adquisición del aprendizaje como un proceso interconectado y multidimensional.

Es así, como el principio dialógico, fundamental en la teoría de la complejidad, facilita la comprensión de cómo en contextos educativos híbridos convergen lógicas que simultáneamente actúan como complementarias y antagonistas. Fidalgo-Blanco et al. (2020) han evidenciado empíricamente que la presencialidad y la virtualidad en modelos híbridos no son meramente una

dicotomía, sino una relación dialógica en la que cada modalidad preserva su identidad mientras se complementa mutuamente.

Este principio se evidencia explícitamente en lo que Kalantzis y Cope (2020) denominan ecologías de aprendizaje híbrido, en las que las interacciones sincrónicas y asincrónicas no se excluyen recíprocamente, sino que propician nuevas oportunidades pedagógicas mediante su incorporación dialógica. Los contextos híbridos eficaces, la presencialidad y la virtualidad no entran en competencia, sino que fomentan un diálogo productivo que incrementa las oportunidades de generación de conocimiento, preservando simultáneamente sus atributos distintivos.

La recursividad organizacional, otro principio fundamental de la complejidad, se evidencia de manera clara y fuerte en los entornos híbridos y multifacéticos cuando los productos generados a través del proceso educativo no solo cumplen su función inicial, sino que además se convierten en agentes activos que impulsan y fomentan la creación de nuevos procesos educativos y de aprendizaje. Según lo expuesto por Garrison y Vaughan (2021), se destaca la importancia de los modelos híbridos correctamente estructurados, donde las interacciones que surgen en entornos virtuales contribuyen de manera significativa a potenciar las dinámicas presenciales, y a su vez, estas últimas retroalimentan los espacios virtuales. Esta retroalimentación constante genera bucles recursivos que enriquecen de forma continua la vivencia educativa, promoviendo un aprendizaje más profundo y significativo para los estudiantes.

La implementación de los principios fundamentales de la complejidad en la elaboración de estrategias educativas híbridas supone, según la perspectiva de Morin (2020), una transformación profunda para explorar un vasto mar de incertidumbres entre múltiples islas de certezas, admitiendo que la incertidumbre y la emergencia no constituyen barreras al proceso de aprendizaje, sino que son los elementos que lo hacen factible en la sociedad actual.

Desde la perspectiva de la complejidad, la educación híbrida se presenta más que solo un modelo operativo o una solución tecnológica, sino una ecología

del aprendizaje que se caracteriza por su naturaleza emergente, autoorganizadora y adaptable. Abordar desde esta perspectiva permite ir más allá de las abstracciones y reduccionismos que han marcado la interpretación fragmentada de los procesos educativos a lo largo de la historia y en cambio entender la integralidad e interdependencia que existe entre todos los elementos del sistema.

En última instancia, la teoría de la complejidad insta a aceptar la naturaleza de la educación híbrida: estructurada y emergente, planificada y adaptativa, individual y colectiva, a nivel local y global. Esta visión no minimiza los retos a los que se enfrentan educadores e instituciones, pero proporciona un marco conceptual más enriquecido y matizado para abordar la complejidad intrínseca de los procesos educativos actuales. Esta perspectiva reconoce que es precisamente en la tensión creativa entre orden y caos, certeza e incertidumbre, donde se fomenta el aprendizaje transformador.

### **Metodología**

Esta investigación con un enfoque cualitativo, enmarcada en el paradigma interpretativo, y adopta un diseño filosófico-documental orientado a la precisión conceptual y a la argumentación crítica sobre los fundamentos epistemológicos de la educación híbrida. Este criterio se basa en lo que dice Arias-Odon (2016; citado en Arias, 2024), quien define la investigación documental como “un proceso dirigido a la búsqueda de nuevos conocimientos mediante la recuperación, análisis e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y publicados por otros investigadores o instituciones científicas en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas” (p. 12).

Esta investigación es de tipo descriptiva porque su objetivo principal fue develar las principales fundamentaciones epistémicas de la hibridualidad. En este sentido, es importante señalar que Palella y Martins (2017) definen el nivel descriptivo como:

El objetivo de este nivel es entender situaciones reales. Incluye una descripción, registro, análisis e interpretación de la situación actual,

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

la composición o los procesos de los fenómenos. El nivel descriptivo se enfoca en las conclusiones principales o en cómo una persona, grupo o cosa actúa o funciona en el presente (p. 92).

El corpus se conformó exclusivamente con las obras incluidas en las referencias proporcionadas. Se seleccionaron textos fundacionales de las tres tradiciones que orientan el estudio —fenomenología, socioconstruccionismo y complejidad—, entre ellos Husserl (1949/1960/1984/1998), Merleau-Ponty (1993), Vygotsky (1978), Berger y Luckmann (1966) y Morin (1990/2003/2020). A este sustrato se articularon desarrollos contemporáneos directamente vinculados con la educación híbrida y las mediaciones sociotécnicas, tales como García Aretio (2021), Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020), Garrison y Vaughan (2021), Hodges et al. (2020), Coll y Engel (2022), Fidalgo-Blanco et al. (2020), Salmon (2011), Kalantzis y Cope (2020) y Rama (2021).

Asimismo, los aportes del construccionismo/socioconstruccionismo y de la psicología cultural Gergen (2007), Ibañez (2001), Kozulin (1998), Von Glasersfeld (1987), Remesal y Colomina (2013)— y trabajos recientes pertinentes del propio autor y coautores (Cárdenas, 2025; Cárdenas et al., 2025; Manzur Riquez, 2025). Se excluyeron deliberadamente textos sin relación directa con los ejes conceptuales, duplicados o carentes de relevancia epistemológica para comprender la hibridación educativa, con el fin de mantener un foco analítico claro y consistente.

El procedimiento de análisis, de naturaleza interpretativo-filosófica, se inició con una clarificación y delimitación categorial a priori. En el eje fenomenológico se precisaron las nociones de vivencia o experiencia vivida, intencionalidad, epojé, reducción e intersubjetividad, siguiendo a Husserl y Merleau-Ponty y dialogando con orientaciones metodológicas de Adams y van Manen (2017). En el eje socioconstruccionista se establecieron categorías como mediación cultural y herramientas psicológicas, lenguaje, co-construcción del significado y presencia social, apoyándose en Vygotsky, Berger y Luckmann, Gergen, Kozulin y Remesal y Colomina. En el eje de la complejidad se delimitaron los conceptos de

emergencia, no linealidad, recursividad, auto-eco-organización y contextualidad a partir de Morin y desarrollos recientes (Velásquez Alvarado, 2023).

Con este andamiaje categorial se procedió a la lectura hermenéutica y a la exégesis de las fuentes, reconstruyendo en cada obra su problema central, tesis, supuestos ontológicos y epistemológicos, así como su estructura argumental. La interpretación respetó el contexto histórico-intelectual de los textos y su pertinencia para la educación híbrida, de modo que la fenomenología contribuye a comprender la experiencia vivida del aprender y enseñar, el socioconstruccionismo iluminara las mediaciones culturales y discursivas, y la complejidad aporta claves sobre la dinámica sistémica de los entornos híbridos.

Para asegurar el rigor cualitativo desde un enfoque interpretativo, se aplicaron cuatro criterios de forma integrada. La credibilidad se garantizó al leer y citar fielmente las fuentes y mantener coherencia entre las categorías de análisis y las conclusiones. La dependibilidad se sostuvo dejando huella del proceso (decisiones, relecturas y ajustes), de modo que pueda rastrearse cómo se llegó a los resultados. La confirmabilidad se cuidó al explicitar los supuestos teóricos y justificar las inferencias con argumentos y evidencias del corpus. Por último, la transferibilidad se promovió ofreciendo proposiciones conceptuales que pueden contrastarse en estudios de caso y etnografías de aula en educación híbrida, acercando el marco teórico a su verificación situada.

### **Resultados y discusión**

Se expone a continuación una matriz documental que agrupa las contribuciones teóricas fundamentales que sustentan epistemológicamente la educación híbrida desde las tres perspectivas analizadas: fenomenología, socioconstructivismo y teoría de la complejidad. Esta matriz establece el fundamento para la discusión posterior acerca de la convergencia de estos enfoques.

**Tabla 1. Convergencias y contribuciones epistemológicas a la educación híbrida**

Enfoque Epistemológico	Principios Fundamentales	Aplicaciones en Educación Híbrida	Contribución Epistemológica
<b>Fenomenología</b> (Husserl, Merleau-Ponty, Van Manen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intencionalidad de la conciencia</li> <li>• Epojé o reducción fenomenológica</li> <li>• Mundo de la vida (Lebenswelt)</li> <li>• Corporalidad y vivencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de la experiencia vivida del estudiante</li> <li>• Comprensión del sentido de la corporalidad en entornos digitales</li> <li>• Valoración de la presencia postdigital</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aporta profundidad a la comprensión subjetiva del aprendizaje</li> <li>• Visibiliza la dimensión afectiva, temporal y experiencial del acto educativo</li> </ul>
<b>Socioconstruccionismo</b> (Vygotsky, Berger & Luckmann, Gergen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción social de la realidad</li> <li>• Lenguaje como mediador del conocimiento</li> <li>• Interacción social y comunidad</li> <li>• Desarrollo de identidad a través del diálogo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomento de comunidades híbridas de aprendizaje</li> <li>• Trabajo colaborativo y co-construcción de significados</li> <li>• Tutoría centrada en la interacción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfatiza el rol de la intersubjetividad y el diálogo</li> <li>• Reconfigura el rol docente hacia el acompañamiento reflexivo y crítico</li> </ul>
<b>Teoría de la Complejidad</b> (Morin, Fidalgo-Blanco, Kalantzis & Cope)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No linealidad y emergencia</li> <li>• Autoorganización</li> <li>• Recursividad</li> <li>• Pensamiento sistémico y dialógico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño de sistemas híbridos adaptativos</li> <li>• Gestión flexible de entornos educativos interconectados</li> <li>• Promoción de ecologías de aprendizaje emergentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integra lo técnico, lo humano y lo contextual</li> <li>• Reconoce el carácter dinámico e incierto del proceso educativo contemporáneo</li> </ul>

**Fuente:** elaboración propia (2025)

El estudio de la matriz epistemológica muestra importantes implicaciones para entender la educación híbrida desde un enfoque crítico y que integra varias disciplinas. La educación híbrida no es solo una mezcla de clases presenciales y virtuales; es un fenómeno complejo y dinámico que necesita una base teórica para unir diferentes aspectos: la experiencia personal, la interacción social y la organización del sistema. En este contexto, la unión entre la fenomenología, el socioconstruccionismo y la teoría de la complejidad ofrece una propuesta de

conocimiento completa que ayuda a conectar lo humano, lo relacional y lo estructural en el análisis y diseño de prácticas tecnopedagógicas adecuadas.

Primero, la fenomenología (especialmente la idea de Husserl) brinda una base filosófica muy valiosa para entender la experiencia educativa en ambientes híbridos. El concepto de intencionalidad de la conciencia muestra que tanto los estudiantes como los docentes dirigen su atención a varias cosas al mismo tiempo: el contenido académico, las plataformas digitales, las interacciones tecnológicas y los espacios físicos. Esta diversidad crea una experiencia educativa diferente de la tradicional, que debe ser entendida por sí misma. En este contexto, el método de la epojé o reducción fenomenológica es importante porque sugiere dejar de lado los juicios anteriores sobre lo que se entiende por "buena educación", que suele asociarse con la enseñanza presencial. Esto permite explorar las oportunidades de aprendizaje en los entornos híbridos. Esta actitud fenomenológica no sólo ayuda a la innovación en la enseñanza, sino que también permite una mejor adaptación a las nuevas realidades educativas.

Sin embargo, usar la fenomenología en contextos híbridos también trae dificultades. Uno de los cambios más importantes es la transformación de la experiencia física. Autores como Merleau-Ponty han destacado la importancia del cuerpo en el proceso de adquirir conocimiento. En situaciones donde la presencia física se reemplaza o se apoya con formas de "presencia digital", la experiencia del cuerpo se redefine, lo que impacta cómo las personas se relacionan, aprenden y se reconocen a sí mismas y a los demás. Este fenómeno necesita una nueva investigación fenomenológica que considere las nuevas maneras de cuerpo y de estar con otros en espacios que usan tecnología.

En segundo lugar, el socioconstruccionismo ofrece una manera de entender que complementa y amplía la perspectiva fenomenológica al enfocarse en cómo se construye el conocimiento en las relaciones entre personas. Según Vygotsky, Berger y Luckmann, y Gergen, el aprendizaje no es solo un proceso individual, sino que se da en un contexto social, influido por el lenguaje, la cultura y la interacción entre las personas. La educación híbrida, al combinar espacios

virtuales y en persona, se convierte en un lugar ideal para crear significados juntos, participar activamente y formar comunidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el papel del docente ya no es solo transmitir conocimientos, sino que se convierte en un mediador que fomenta el diálogo, la colaboración y la reflexión crítica.

Además, el socioconstruccionismo ayuda a abordar aspectos clave como la identidad educativa, la participación justa y el papel activo del estudiante. Sin embargo, para que la creación conjunta del conocimiento funcione bien, es importante reconocer las condiciones estructurales, tecnológicas y pedagógicas que la hacen posible. Aquí es donde se conectan las ideas sobre la calidad educativa, que indican que el éxito de la educación híbrida no sólo depende de las herramientas digitales que se tengan, sino también de factores éticos, pedagógicos y políticos.

En tercer lugar, la teoría de la complejidad, sobre todo en el trabajo de Morin, brinda una forma de ver las cosas que es sistémica, conversacional y no lineal. Este enfoque es muy útil para entender la educación híbrida como un sistema que está en desarrollo. Esta teoría pone en duda los enfoques que reducen o dividen la realidad y sugiere en su lugar una comprensión global. En esta visión, los elementos del sistema (docentes, estudiantes, tecnologías, políticas institucionales, contextos socioeconómicos) están en constante interacción, lo que produce dinámicas inesperadas y en continuo cambio. En este contexto, los entornos híbridos deben verse como ecologías de aprendizaje que se organizan solas, donde la enseñanza en persona y la enseñanza en línea no son opuestas, sino que se comunican, se apoyan y se potencian entre sí.

A partir de esta revisión, queda claro que es necesario unir estas tres perspectivas de manera coherente. Esta convergencia no solo es posible en teoría, sino que también es necesaria para dar una base coherente a la educación híbrida en su complejidad. La fenomenología destaca la experiencia personal y subjetiva; el socioconstruccionismo resalta la dimensión social, dialogante y



cultural; y la teoría de la complejidad se centra en lo sistémico, emergente y adaptable. Esta triple perspectiva ayuda a ir más allá de las visiones limitadas que se enfocan solo en la tecnología y hacia un enfoque más completo que considere al mismo tiempo la experiencia, la interacción y la organización educativa.

Además, esta convergencia epistemológica contribuye a redefinir la educación híbrida como un nuevo paradigma, y no solo como una adaptación o transición entre modelos anteriores. Tal como plantea Rama (2021), la hibridación implica formas de gestión más complejas, modalidades asincrónicas y sincrónicas diferenciadas, y la creación de entornos de aprendizaje ajustados a la diversidad social y profesional. Sin embargo, la propuesta de entender la educación híbrida como exclusivamente virtual plantea interrogantes frente a las experiencias que integran efectivamente lo físico y lo digital. Esta tensión conceptual sugiere la necesidad de avanzar hacia definiciones más amplias, inclusivas y contextualizadas del fenómeno.

En este sentido, como indica (Cárdenas, 2025), los desafíos asociados a la educación universitaria en modalidades híbridas son significativos y multidimensionales. La integración concurrente de entornos presenciales y virtuales requiere una adaptación continua de los enfoques pedagógicos y de las soluciones tecnológicas, además de un análisis crítico sobre el impacto de estas tecnologías en la configuración de la experiencia educativa.

En resumen, uniendo estas perspectivas, la educación híbrida se ve no solo como una respuesta a los desarrollos tecnológicos, sino también como una oportunidad para reflexionar crítica y auténticamente sobre la educación en el siglo XXI con respecto a su propósito, condiciones y posibilidades. Esta perspectiva fomenta una pedagogía que conecta la experiencia personal con la socialización y los desafíos de un mundo complejo, incierto y de otro modo siempre cambiante.

### **Conclusiones**

Esta investigación ha examinado los principios de la educación híbrida mediante la convergencia de teorías como la fenomenología, el

socioconstruccionismo y los sistemas complejos. El análisis realizado lleva a varias conclusiones importantes.

En primer lugar, desde la fenomenología, la intencionalidad permite comprender cómo la conciencia educativa se orienta simultáneamente a múltiples focos en entornos híbridos y, complementariamente, la epojé facilita la suspensión de supuestos de la educación tradicional para identificar oportunidades propias de estos contextos; no obstante, este énfasis en la experiencia vivida introduce una tensión con el socioconstruccionismo, que prioriza la co-construcción social del significado mediante el lenguaje, las normas y la comunidad.

En segundo lugar, la noción de educación híbrida de Rama (2021) trasciende la dicotomía presencial/virtual al plantear como reconfiguración organizativa y pedagógica; por ello, se vincula con la teoría de la complejidad al reconocer no linealidad, emergencia y recursividad, aunque, simultáneamente, tensiona con la búsqueda fenomenológica de esencias, pues mientras la complejidad destaca la variabilidad contextual, la fenomenología procura invariantes eidéticas.

Asimismo, los desafíos identificados por Martínez (2023), Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020), Salinas (2012) y García Aretio (2021) evidencian que la calidad en escenarios híbridos depende tanto de la infraestructura tecnológica como de decisiones pedagógicas, éticas y políticas; en consecuencia, emerge una tensión entre la necesidad de criterios y políticas para garantizar equidad y la indeterminación propia de sistemas complejos que demandan adaptabilidad.

En este marco, la integración de los tres enfoques ofrece una base comprehensiva que reconoce la experiencia personal y encarnada (fenomenología), asume la construcción social y contextual del aprendizaje (socioconstruccionismo) e incorpora la naturaleza sistémica y dinámica de los procesos educativos (complejidad); con todo, esta convergencia exige gestionar tensiones operativas adicionales entre corporalidad y mediaciones tecnosociales, entre intersubjetividad dialógica y dinámicas de red no lineales, y entre escalas

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

micro (aula) y macro (política e infraestructura).

En respuesta, se propone una secuencia de actuación: primero, indagación de la experiencia mediante registros fenomenológicos (diarios y micro-narrativas); después, formalización de acuerdos y prácticas colaborativas; y, finalmente, ciclos de indagación adaptativa con criterios núcleo y rutas flexibles que articulen estabilidad y cambio.

En suma, esta fundamentación no se limita al plano teórico, sino que habilita decisiones de diseño, desarrollo docente, política institucional y evaluación en contextos mixtos (Rama, 2021; Martínez, 2023; Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020; Salinas, 2012; García Aretio, 2021); así, se orienta la consolidación de una educación universitaria pertinente, equitativa, flexible y alineada con las demandas de la era digital.

En última instancia, es importante recalcar que la base teórica de la educación híbrida va más allá de un simple ejercicio académico. Revelar los pilares de la epistemología puede transformar experiencias educativas profundas, capacitar a los docentes, diseñar políticas en las instituciones y definir métodos de evaluación en ambientes mixtos. Esto fomenta una educación universitaria más relevante, flexible y enlazada con la sociedad en la era digital.

## Referencias

- Adams, C., & van Manen, M. (2017). Teaching phenomenological research and writing. *Qualitative Health Research*, 27(6), 780–791. <https://doi.org/10.1177/1049732317698960>
- Arias Odon, F. (2024). Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. *REDHECS*, 31(22). <https://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/3057>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Doubleday.
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2020). Covid-19: Transformación radical de la educación y oportunidad de cambio. *Campus Virtuales*, 9(2),

25–34.

- Cárdenas, G. (2025). Factores VUCA en la gerencia de la educación virtual: Una mirada desde la transcomplejidad. *Miradas Transcompleja*, 5(1), 59–84. [https://reditve.com/revistas/index.php/miradas\\_transcompleja/article/view/107](https://reditve.com/revistas/index.php/miradas_transcompleja/article/view/107)
- Cárdenas Cumare, G. H. (2025). La fenomenología de la modalidad educativa híbrida en el contexto universitario: Un enfoque husserliano. *Guayana Moderna*, 14(16). <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/guayanamoderna/article/view/7651>
- Cárdenas Cumare, G. H., De Sousa Páez, L. G. J., & Manzur Riquez, K. (2025). Fundamentos filosóficos de la ética discursiva de Karl-Otto Apel: Una mirada hacia la docencia universitaria. *Revista de Filosofía*, 42(113), 33–50. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17172999>
- Coll Salvador, C., & Engel Rocamora, A. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 225–242. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31489>
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2020). Hybrid flipped classroom: Adaptation to the COVID situation. In *Proceedings of the 8th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 405–409). <https://doi.org/10.1145/3434780.3436691>
- García Aretio, L. (2021). Educación a distancia digital: Más allá de la emergencia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 9–24. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2021). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica* (A. M. Estrada & S. Díaz, Trads.). Universidad de los Andes.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, 27 de marzo). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holzman, L. (1997). *Schools for growth: Radical alternatives to current educational models*. Erlbaum.
- Husserl, E. (1949). La conciencia y la realidad natural. En *Ideas relativas a una*

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

fenomenología pura y una filosofía fenomenológica (pp. 74–90). Fondo de Cultura Económica.

Husserl, E. (1960). *Meditaciones cartesianas: Una introducción a la fenomenología* (D. Cairns, Trad.). Martinus Nijhoff.

Husserl, E. (1984). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. M. Nijhoff.

Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Paidós; ICE; Universidad Autónoma de Barcelona.

Ibáñez, T. (2001). *Psicología social construccionista*. Universidad de Guadalajara.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2020). After the COVID-19 crisis: Why higher education may (and perhaps should) never be the same. Access: Contemporary Issues in Education, 40(1), 51–55. <https://doi.org/10.46786/ac20.9496>

Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. W. W. Norton.

Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Harvard University Press.

Manzur Riquez, K. (2025). Hermenéutica analógica, socioconstruccionismo y acción comunicativa: Bases epistémicas emergentes de la educación contemporánea. Revista Digital La Pasión del Saber, 15(27), 105–114. <https://www.lapasiondelsaber.ujap.edu.ve/index.php/lapasiondelsaber-ojs/article/view/330>

Martínez, L. (2023). *Universidad pública en tiempos de pandemia: Desafíos y luchas*. Universidad Pedagógica Nacional; Universidad del Tolima.

Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. [https://www.academia.edu/36490971/Introducción\\_al\\_pensamiento\\_complejo\\_Edgar\\_Morin\\_pdf](https://www.academia.edu/36490971/Introducción_al_pensamiento_complejo_Edgar_Morin_pdf)

Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía: Lecciones de la pandemia*. Paidós.

Palella, S., & Martins, F. (2017). *Metodología de la investigación cuantitativa* (4.<sup>a</sup> ed.). Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Basic Books.

Rama, C. (2021). *El contexto digital de las nuevas reformas universitarias*.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Cuadernos Universitarios, 14, 11–28.  
<https://doi.org/10.53794/cu.v14iXIV.444>

Remesal, A., & Colomina, R. (2013). Social presence and online collaborative small group work: A socioconstructivist account. *Computers & Education*, 60(1), 357–367. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.009>

Salinas, J. (2012). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 9(2), 1–13. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011256001.pdf>

Salmon, G. (2011). *E-moderating: The key to online teaching and learning* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203816684>

Santos-Boaventura, D. S. (2021). *El fin del imperio cognitivo*. Trotta.

Velásquez Alvarado, M. A. (2023). La teoría de la complejidad en la educación. *Revista Vida*, 5(1), 53–60. <https://doi.org/10.36314/revistavida.v5i1.28>

von Glasersfeld, E. (1987). The control of perception and the construction of reality. *Dialectica*, 33, 37–50.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

## FILOSOFÍA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: UNA VISIÓN TRANSDISCIPLINARIA EN LA FORMACIÓN PERMANENTE

*PHILOSOPHY OF CRITICAL PEDAGOGY: A TRANSDISCIPLINARY VISION IN LIFELONG LEARNING*

**Karleny Isabel Macias Rojas**

Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. Apure -Venezuela

<https://Orcid.org/0000-0001-5123-3734>

[karlenymacias0@gmail.com](mailto:karlenymacias0@gmail.com)

---

Licenciada en Administración de Empresas, egresada de la UNELLEZ. Profesora en Educación Integral, egresada de la UPEL EL MÁCARO Magister Scientiarum en Investigación Educativa, egresada de la UNERG Doctora en Educación, IMPM, con diversos postdoctorados en: Gerencia Educacional, Investigación Educativa, Educación Inclusiva y Epistemología e Innovaciones Educativas. En su haber diplomados en Metodología de la Investigación, con énfasis en la Inteligencia Artificial, Docencia Universitaria y Profundización de Competencias Digitales para Profesionales de Postgrado. Es docente de planta del eje curricular Investigación I, II, III y IV, del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. Extensión académica Apure.

---

### Resumen

La presente investigación aborda la filosofía de la pedagogía crítica desde una perspectiva transdisciplinar, analizando su impacto en la formación permanente y su contribución a la transformación de los procesos educativos contemporáneos. Mediante una metodología hermenéutico-crítica desde un análisis documental sistemático, donde se examina la intersección entre el pensamiento filosófico-educativo, la praxis pedagógica crítica y los procesos de formación continua; develando que la integración transdisciplinar enriquece significativamente la comprensión y aplicación de la pedagogía crítica, al identificar las dimensiones epistemológicas, sociales y pedagógicas que configuran los procesos formativos. Las derivaciones de esta exploración evidencian que la formación permanente, concebida desde esta perspectiva, constituye un espacio fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de propuestas educativas emancipadoras, las cuales conducen a implicaciones teórico-prácticas que sugieren la necesidad de reformular los programas de formación desde un enfoque crítico-transdisciplinar, implementando metodologías que potencien la reflexión crítica y el diálogo entre diversos campos del conocimiento. En conclusión, esta perspectiva ofrece herramientas metodológicas y conceptuales significativas para la transformación educativa, superando las limitaciones de los enfoques tradicionales y contribuyendo a la construcción de una educación más equitativa y emancipadora.

**Palabras Clave:** Filosofía educativa, Formación permanente, Pedagogía crítica, Pensamiento crítico, Transdisciplinariedad.

### Abstract

This research addresses the philosophy of critical pedagogy from a transdisciplinary perspective, analyzing its impact on lifelong learning and its contribution to the transformation of contemporary educational processes. Through a hermeneutical-critical methodology from a systematic documentary analysis, where the intersection between philosophical-educational thought, critical pedagogical praxis and continuous training processes is examined; revealing that transdisciplinary integration significantly enriches the understanding and application of critical pedagogy, by identifying the epistemological, social and pedagogical dimensions that configure the training processes. The derivations of this exploration show that lifelong learning, conceived from this perspective, constitutes a fundamental space for the development of critical thinking and the construction of emancipatory educational proposals, which lead to theoretical-practical implications that suggest the need to reformulate training programs from a critical transdisciplinary approach, implementing methodologies that enhance critical reflection and dialogue between different types of students. fields of knowledge. Finally, this perspective offers significant methodological and conceptual tools for educational transformation, overcoming the limitations of traditional approaches and contributing to the construction of a more equitable and emancipatory education.

**Keywords:** Critical pedagogy, Critical thinking, Educational philosophy, Lifelong learning, Transdisciplinarity

### Introducción

La Filosofía de la Pedagogía Crítica nace como un paradigma transformador que entreteje las fibras más profundas del pensamiento educativo con la praxis social, constituyéndose en un bastión fundamental para la comprensión y reformulación de los procesos formativos contemporáneos. Desde la perspectiva transdisciplinar, esta corriente filosófica-pedagógica trasciende las líneas convencionales de la educación tradicional, nutriéndose de las contribuciones de pensadores como Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren, quienes han cimentado las bases de una educación emancipadora consciente de su rol en la transformación social.

En este sentido, la formación permanente, vista desde el cuerpo prismático de la pedagogía crítica, se constituye como un proceso dialéctico que supera el traspaso de



# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

conocimientos, para posicionarse como una praxis liberadora que reconoce la complejidad inherente al acto educativo y su inexorable vinculación con las estructuras sociales, políticas y culturales. Esta visión holística permite comprender la educación como un acto político-pedagógico que trasciende las fronteras del aula para insertarse en el epicentro mismo de la construcción social del conocimiento y la transformación de la realidad.

Por consiguiente, el abordaje transdisciplinar de la pedagogía crítica invita a repensar los fundamentos filosóficos que sustentan la práctica educativa, reconociendo la necesidad de una formación que responda a las demandas contemporáneas, y promueva la emancipación intelectual y social de los sujetos involucrados en el proceso educativo. Esta perspectiva filosófica surge como un pilar esencial para la construcción de una educación que, más allá de reproducir conocimientos, sea capaz de generar transformaciones significativas en la consciencia crítica de los educandos y en la estructura social en su conjunto.

## Metodología empleada

Esta perspectiva transdisciplinar se nutre de diversas corrientes filosóficas: En primer término; la fenomenología, que permite comprender la experiencia vivida de los docentes; ya que como corriente filosófica y método de investigación, se constituye como un contrafuerte cardinal para la comprensión profunda *qua* de la experiencia docente, encontrando sus raíces más significativas en los postulados de Husserl (1913), quien establece que la comprensión de los fenómenos debe partir de la experiencia consciente y directa del sujeto. Por tal razón, en el contexto educativo, esta perspectiva fenomenológica permite develar las estructuras esenciales de la experiencia vivida por los profesores, reconociendo lo que Van Manen (1990) denomina como "la naturaleza y el significado de las experiencias pedagógicas cotidianas" (p. 78), las cuales configuran la base de una comprensión profunda del acto educativo en su dimensión más íntima y significativa.

Bajo este discurrir narrativo, se destaca la perspectiva de Merleau-Ponty (1945) en su obra "Fenomenología de la Percepción", donde se aporta elementos concluyentes para entender cómo la experiencia docente se constituye desde la

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

cognición, la corporalidad y la intersubjetividad. Este enfoque se enriquece con los aportes de Heidegger (1927), quien a través de su concepto de "ser en el mundo" permite comprender la experiencia pedagógica como un fenómeno existencial que trasciende la práctica profesional para convertirse en una forma de estar y ser en el mundo educativo. En este sentido, la fenomenología aplicada a la comprensión de la experiencia docente admite, según Van Manen (2016), "acceder a las estructuras de significado de la experiencia vivida, revelando las dimensiones esenciales de la práctica pedagógica" (p. 156). Esta aproximación metodológica y filosófica posibilita la exploración de lo que Schutz (1967) denomina como el "mundo de la vida" del docente, un espacio donde se entrelazan las experiencias personales, profesionales y existenciales que configuran la identidad del educador. De esta manera, la fenomenología se establece como una herramienta fundamental para develar los significados profundos que subyacen en la práctica educativa, permitiendo una comprensión más auténtica y significativa de la experiencia educativa en toda su complejidad y riqueza.

Esta visión ha permitido emerger una corriente integradora que busca sintetizar las fortalezas de la fenomenología con una consciencia crítica más profunda, materializada en la propuesta de una "fenomenología crítica" de Kincheloe (2008) y enriquecida por la noción de "fusión de horizontes" de Gadamer (1960). Esta integración teórica, desarrollada posteriormente por Van Manen (2016) a través de su "fenomenología hermenéutica crítica", ha conducido a una reconceptualización fundamental de la investigación fenomenológica en educación. Es decir, el resultado es una fenomenología educativa más robusta y comprehensiva que permite comprender la experiencia vivida en toda su complejidad, contribuyendo activamente a la transformación de la realidad educativa, estableciendo nuevos horizontes para la investigación y la práctica educativa transformadora.

En segunda instancia, se considera la hermenéutica, que facilita la interpretación de los significados educativos, encontrando sus raíces más profundas en los trabajos de Schleiermacher (1768-1834), quien estableció las bases de la hermenéutica moderna como una teoría general de la interpretación. Esta perspectiva se enriquece

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

significativamente con los aportes de Gadamer (1960) en su obra "Verdad y Método", donde establece que "la comprensión no es solo un acto reproductivo, sino siempre un acto productivo" (p. 366), destacando así la naturaleza dinámica y creativa del proceso interpretativo en el contexto educativo.

Desde estas afirmaciones, la dimensión educativa de la hermenéutica se profundiza con los trabajos de Ricoeur (1969), quien en "El Conflicto de las Interpretaciones" desarrolla una hermenéutica crítica que trasciende la interpretación textual para adentrarse en la comprensión de los significados profundos de la acción educativa. Como señala el autor, "la interpretación es el trabajo del pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente" (p. 17). Esta perspectiva se complementa con los aportes de Heidegger (1927), quien vincula la hermenéutica con la existencia misma, argumentando que la comprensión es un modo fundamental del ser-en-el-mundo, concepto que resulta crucial para entender la dimensión ontológica de la práctica educativa.

La hermenéutica contemporánea en educación, como señala Gallagher (1992), se ha convertido en una "herramienta fundamental para la comprensión de los procesos educativos en toda su complejidad" (p. 132). Esta perspectiva permite develar los significados subyacentes en las prácticas educativas, reconociendo que, como argumenta Gadamer (2004), "toda comprensión es interpretación, y toda interpretación se desarrolla en el medio del lenguaje" (p. 467). Así, la hermenéutica educativa se constituye como un marco interpretativo que permite acceder a los significados profundos que emergen en la práctica pedagógica, facilitando una comprensión más rica y significativa del fenómeno educativo en su totalidad. Por consiguiente, la hermenéutica desempeña un papel fundamental en la comprensión de la experiencia educativa del estudiante, configurándose como una herramienta epistemológica y metodológica esencial para develar los significados profundos que emergen en el proceso de aprendizaje.

En tal sentido, la dimensión interpretativa de la experiencia estudiantil encuentra su fundamento en la hermenéutica gadameriana, la cual establece que "la comprensión no es simplemente un acto cognitivo, sino una forma de ser en el mundo educativo" (p.

245). Esta perspectiva permite entender cómo los estudiantes construyen significados a partir de sus experiencias educativas, reconociendo que cada interpretación está mediada por lo que el autor denomina "fusión de horizontes", donde el horizonte del estudiante se encuentra con el horizonte del conocimiento y la cultura escolar.

Desde la perspectiva hermenéutica de Ricoeur (1969), la experiencia educativa del estudiante se configura como un texto vivo que demanda una interpretación continua y dialógica, trascendiendo la concepción tradicional del aprendizaje como mera transmisión lineal de conocimientos. Esta visión reconoce el proceso educativo como una construcción interpretativa compleja donde el estudiante desarrolla activamente su propia comprensión del mundo, construye significados personales, establece conexiones significativas entre su experiencia vital y el conocimiento formal, y participa de manera consciente y crítica en la interpretación de su realidad educativa. Esta perspectiva hermenéutica enriquece la comprensión del proceso educativo al reconocer la naturaleza interpretativa y constructiva del aprendizaje, donde cada estudiante se convierte en un agente activo en la construcción de su propio conocimiento y en la interpretación de su experiencia educativa, estableciendo así un diálogo continuo entre su mundo interior y el contexto educativo que lo rodea.

La hermenéutica, desde su dimensión práctica en el contexto educativo, se constituye como un instrumento fundamental que facilita múltiples procesos de construcción y comprensión del conocimiento. Como señala Gadamer (1960), "la comprensión hermenéutica permite a los estudiantes dar sentido a sus experiencias educativas, estableciendo conexiones significativas entre el conocimiento previo y los nuevos aprendizajes" (p. 245). Esta perspectiva se materializa en la promoción de una reflexión crítica sobre el proceso de aprendizaje, donde la interpretación profunda del contenido educativo se entrelaza con la contextualización del conocimiento y la construcción de significados personales.

Por consiguiente, la comprensión hermenéutica de la experiencia estudiantil se constituye como un elemento fundamental para el desarrollo de una educación más humanizada y significativa, tal como argumenta Gadamer (2004), "el estudiante no es un simple receptor de conocimiento, sino un intérprete activo de su propia experiencia

educativa" (p. 345). Esta perspectiva permite trascender los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje para alcanzar una comprensión más profunda y significativa del proceso educativo en su totalidad, donde la construcción de significados y la transformación del aprendizaje se convierten en elementos centrales de la experiencia educativa.

Finalmente se destaca como tercer elemento a la dialéctica, como método filosófico y herramienta de transformación social, encuentra sus raíces más profundas en la tradición filosófica occidental, desde la dialéctica socrática hasta la síntesis hegeliana. Hegel (1807) en su "Fenomenología del Espíritu", la cual establece que "la dialéctica representa el movimiento mismo del pensamiento en su capacidad de superar las contradicciones a través de síntesis superiores" (p. 145), perspectiva que revolucionó la comprensión del pensamiento filosófico y sentó las bases para una nueva forma de entender la transformación social. Esta visión se enriquece significativamente con la reinterpretación materialista de Marx (1867), quien argumenta que "la dialéctica no es solo un método de pensamiento, sino el movimiento real de la historia y las contradicciones materiales que la impulsan" (p. 234).

### **Discusión sobre los hallazgos**

La dialéctica en el contexto educativo contemporáneo se configura como un paradigma transformador que integra múltiples perspectivas críticas. desde la "Dialéctica Negativa" de Adorno (1966), que establece la educación como espacio de resistencia, hasta la pedagogía dialéctica de Freire (1970), que reconoce la construcción colectiva del conocimiento, desarrollada en una base teórica fundamental que se enriquece con los aportes de Habermas (1981) y su teoría de la acción comunicativa. Esta evolución teórica encuentra en Giroux (1988) una expresión más concreta a través de su pedagogía de la resistencia, que reconoce en la dialéctica un método analítico como vía de transformación cultural y política, contribuciones estas que fueron profundizadas por McLaren (2015) y Apple (2012) al analizar las contradicciones educativas en el contexto del capitalismo global, incorporando elementos del psicoanálisis lacaniano para una comprensión más profunda de las tensiones fundamentales del orden social educativo.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Desde esta perspectiva, la dialéctica educativa se establece, como un método filosófico práctico superando las contradicciones y estableciéndose como una herramienta de transformación social y emancipación, como lo argumenta Mészáros (2008). Esta perspectiva integral, permite comprender la dialéctica como un método de análisis, es decir, una forma de entender y transformar la totalidad de las relaciones educativas en su complejidad histórica y social, revelando que las contradicciones son momentos necesarios en la construcción de una educación verdaderamente emancipadora, donde la tensión y el conflicto se convierten en catalizadores de transformación y superación, estableciendo así un marco teórico-práctico para la comprensión y transformación de la realidad educativa contemporánea.

Ante los argumentos esbozados, es digno acotar que la construcción de una pedagogía crítica y transformadora se entreteje en un complejo diálogo entre diferentes perspectivas teóricas que, al contrastarlas, revelan dimensiones insondables para la transformación educativa. Mientras Freire (1970) establece que "la conciencia crítica emerge como un proceso dialéctico" (p. 178), Giroux (1988) profundiza esta comprensión al argumentar que dicha conciencia debe trascender el reconocimiento para constituirse en una herramienta de transformación activa. Esta tensión dialéctica entre reconocimiento y acción se enriquece con la perspectiva de McLaren (2015), quien introduce la dimensión de la praxis como elemento mediador, sugiriendo que la verdadera conciencia crítica sólo emerge en la intersección entre el pensamiento reflexivo y la acción transformadora.

Adosado a ello, la dimensión dialógica y democrática de la educación crítica revela nuevas complejidades cuando yuxtaponemos las perspectivas de Mészáros (2008) y Žižek (2008). Mientras Mészáros enfatiza la necesidad de reconocer la dimensión estructural de las transformaciones educativas, Žižek introduce una perspectiva psicoanalítica que sugiere que los obstáculos para la democratización educativa están profundamente arraigados en nuestras propias estructuras psíquicas y sociales. Por consiguiente, la integración de estas diferentes perspectivas teóricas revela que la transformación educativa no puede reducirse a una única dimensión o aproximación, ya que se requiere una "ecología de saberes" que permita reconocer y

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

articular diferentes formas de conocimiento y transformación. Esta perspectiva integradora introduce la dimensión de la transmodernidad como horizonte para pensar la transformación educativa desde una perspectiva verdaderamente global y pluriversal.

Por lo tanto, el contraste y la articulación de estas diferentes perspectivas teóricas permite comprender que la transformación educativa es un proceso multidimensional que requiere una constante negociación entre diferentes niveles de análisis y acción, es decir, se requiere desarrollar una "pedagogía decolonial" que sea capaz de reconocer y articular la multidimensionalidad en un proyecto coherente de transformación educativa y social, la cual permite avanzar hacia una comprensión más rica y matizada de los desafíos y posibilidades de la transformación educativa en el contexto contemporáneo.

Ahora bien, estas perspectivas teórico-filosóficas perfilan la pedagogía crítica, como un enfoque transdisciplinar, donde el ambiente de aprendizaje constituye un espacio en el que continuamente se producen procesos de interacción y negociación, en el cual se intercambian comunicaciones, valoraciones y actuaciones, contexto que para orientar la experiencia del aprendizaje activo se determina por un conjunto de acciones, representaciones, percepciones mutuas y contactos que otorgan a cada actividad de enseñanza y aprendizaje planificada en los proyectos acercamientos para compartir saberes entre un facilitador que busca desarrollar la creatividad de los educandos, y unos estudiantes que están ávidos de participar, ser creadores y sustentadores de su propia realidad. En consecuencia, el ambiente educativo se convierte en una realidad ecológica, en un microsistema que condiciona de alguna manera la relación entre los actores principales: docentes y estudiantes.

De esta forma en la pedagogía crítica, es fundamental la distribución del espacio formativo, es necesario que se sienta libre, abierto, cálido; los materiales de enseñanza y aprendizaje, la planificación, siendo un requerimiento que se haga en conjunto, la metodología desarrollada durante la actividad que no implique sólo la participación del docente y deje al estudiante ausente, por el contrario, debe ser dinámica, innovadora, que dentro de la cotidianidad extraiga acciones motivadoras, simples pero enriquecedoras, estimulantes del aprendizaje, que fomente el interés por indagar,

comprender y actuar en función de ello.

En este contexto, es necesario decir, que en la práctica educativa enmarcada en la pedagogía crítica prevalece una concepción crítica de la realidad orientada hacia la justicia y el bienestar social de los actores del proceso formativo, la intencionalidad por ello, está claramente explicitada en pro del rescate de la dignidad humana, se basa en un proceso de autorreflexión como acción de toma de conciencia y de reflexión compartida entre docentes y los y las estudiantes en aras de develar nuevos conocimientos, experiencias que dejen un sobar de éxito por lo emprendido, es decir, la intencionalidad es de reflexionar-actuar, es de investigar haciendo conjuntamente, es de hacer-transformando, para cambiar la realidad social y educativa. Por eso, se habla de una pedagogía crítica que está sustentada en una praxis transdisciplinaria en la cual se compromete a los actores en su acción y reflexión para transformarse a sí mismos y a la sociedad donde se desenvuelven, para promover la construcción del propio conocimiento a partir de la realidad social auspiciando su cambio y transformación, es decir, la propensión hacia el conocimiento contextualizado, que se logra cuando se orienta a un aprendizaje activo, crítico y reflexivo. De allí, que es fundamental el establecimiento de la comunicación dialógica entre los docentes y los y las estudiantes con la intervención de los demás actores educativos, orientando la acción hacia el logro de la formación de seres libres, autónomos, críticos y emancipados.

De esta forma la pedagogía crítica en su interés práctico la acción entre docentes, los y las estudiantes está determinada por una interacción subjetiva con significados y saberes compartidos a través de la puesta en escena de la deliberación y la reflexión, en esta acción, se supera la relación de dominación que proyectaba el docente por una relación de compartir, una acción conjunta con miras a la soluciones de situaciones comunes presentes en los ambientes educativos, es la concepción del otro como ser humano activo. Se convierte así, en un proceso orientados por aprender haciendo interpretaciones de las circunstancias sociales y educativas en situaciones reales para en base al razonamiento comprenderlas y accionar.

Así mismo, el pensamiento crítico y creativo debe ser incorporado a la acción formativa en la que se generan prácticas reflexivas, críticas y creativas en la



# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

experiencia compartida en el contexto de aprendizaje, como comunidad de investigación y, con ello, se vislumbra como espacio de humanización: por lo tanto, el desempeño en comunidades de indagación y el dominio de estrategias reflexivo-creativas aplicadas a un nuevo estilo de relaciones sociales, crea la posibilidad no sólo de un desarrollo personal y ético, sino de una nueva calidad de relación social en el docente y el fomento de una cultura realmente democrática y, por tal motivo, de formas diferentes y humanizadas de construcción colectiva de la vida social y de solución concertada de los problemas sociales.

De allí que la formación permanente indica una acción para provocar en el docente un crecimiento personal y profesional a fin de crear nuevas alternativas y expectativas en relación a la participación protagónica que les permitan un mejor desempeño. Es por ello, que se percibe la necesidad en el profesorado del Sistema Educativo venezolano de formarse y perfeccionarse de forma continua desde un punto de vista profesional, social, económico, cultural y político que atienda la demandante realidad desde un enfoque transdisciplinario. De esta manera el docente investiga su propia práctica convirtiéndose en protagonista directo en la construcción del saber pedagógico.

En tal sentido, la formación transdisciplinaria del docente demanda permanentes cambios de acción en virtud de las directrices teóricas y políticas (proyectos educativos, diseños curriculares con distintas concepciones pedagógicas, contenidos y estrategias didácticas) y de las diferentes condiciones de trabajo; es allí como la formación permanente basada en la transdisciplinariedad se erige como medio para ofrecer una respuesta adecuada a una realidad educativa en continua transformación, cuyo éxito dependerá del nivel de competencia profesional del educador, de ahí la importancia y necesidad de adecuarse a un proceso de cambiopermanente, que se ajuste a las necesidades de formación percibidas por los docentes en el contexto de la realidad social, tratando de mejorar las debilidades encontradas y proporcionando respuestas sólidas, concretas y críticas a las transformaciones sociales.

## Reflexiones Finales

La realidad educativa contemporánea exige una transformación profunda en la

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

concepción y práctica docente, superando la visión reduccionista y mecanicista que ha caracterizado tradicionalmente al acto educativo, ya que el docente actual debe ser un conocedor de su disciplina, un especialista capaz de comprender los procesos de aprendizaje, organizar efectivamente el espacio y tiempo educativo, y desarrollar estrategias de intervención contextualizadas. Esta nueva perspectiva demanda el desarrollo de capacidades éticas, pedagógicas y científicas que permitan un desempeño profesional efectivo frente a los desafíos y exigencias del medio educativo, fundamentándose epistemológicamente en la Pedagogía Crítica con su enfoque socio-humanista constructivista.

En tal sentido, la práctica educativa basada en la Pedagogía Crítica proporciona las herramientas necesarias para proyectar un proceso de enseñanza-aprendizaje que crea nuevas y sólidas formas de conocimiento, facilitando experiencias significativas a través de acciones creativas y liberadoras. Este enfoque se fundamenta en principios filosófico desde el diálogo y la comunicación de saberes entre docentes y estudiantes, promoviendo una interacción social profunda y relaciones interpersonales significativas, es decir, la transformación hacia una educación libre, democrática y participativa requiere relacionar la teoría con la praxis diaria, considerando el contexto de la realidad sociocultural y superando el autoritarismo tradicional donde el estudiante solo era un receptor pasivo de conocimientos. Por ello, la formación permanente del docente se constituye como un elemento fundamental en este proceso de transformación educativa, es esencial para enfrentar los desafíos de una sociedad cada vez más cambiante y compleja.

## Referencias

Apple, M. W. (2012). Educación y poder (3ª ed.). Paidós.

Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Siglo XXI. Editores.  
[https://sigloxxieditores.com/libro/el-sentido-practico\\_18159/](https://sigloxxieditores.com/libro/el-sentido-practico_18159/)

Butler, J. (2004). Vida precaria: El poder del duelo y la violencia. Paidós.

Dilthey, W. (2000). Introducción a las ciencias del espíritu. Alianza Editorial. Dussel, E. (2015). Filosofías del Sur: Descolonización y transmodernidad. Akal. Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

[https://sigloxxieditores.com/libro/pedagogia-del oprimido\\_17950/](https://sigloxxieditores.com/libro/pedagogia-del-oprimido_17950/)

Gadamer, H. G. (2012). Verdad y método. Ediciones Sígueme.

Giroux, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Taurus.

Hegel, G. W. F. (2017). Fenomenología del espíritu. Fondo de Cultura Económica.

McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI.

Mészáros, I. (2008). El desafío y la carga del tiempo histórico: El socialismo en el siglo XXI. CLACSO. <https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/inicio.php>

Ricoeur, P. (2003). El conflicto de las interpretaciones. Fondo de Cultura Económica.

Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Idea Books.

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Abya-Yala.

Žižek, S. (2003). El sublime objeto de la ideología. Siglo XXI.  
<https://sigloxxieditores.com>

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

## FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE LA NEUROEDUCACIÓN Y EL ENFOQUE STEAM: UNA MIRADA INTEGRADORA PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

*PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF NEUROEDUCATION AND THE STEAM APPROACH: AN  
INTEGRATIVE PERSPECTIVE FOR 21ST-CENTURY EDUCATION*

**Katerina Caridad Gómez Pérez**

Fundación Universitaria Dr. José Abreu (FUJA)

Tampa-Florida, Estados Unidos (EEUU)

<https://orcid.org/0000-0002-3589-6594>

[katerecgp@gmail.com](mailto:katerecgp@gmail.com)

---

Ingeniería Mecánica, ISPJAE, Ciudad Habana, Cuba; Maestría en Ingeniería Biomédica, USB, Caracas, Venezuela. Diplomado en Neurociencias, Diplomado en Neuroeducación, Diplomado Internacional en Educación STEAM. Certificación en Análisis de Datos en Investigación con Herramientas Digitales e IA, Actualmente Cursando Doctorado en Ciencias de la Educación, ULAC, Caracas, Venezuela. Investigadora Independiente.

---

### Resumen

Este estudio examinó los fundamentos filosóficos de la neuroeducación y del enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas), analizando su potencial transformador en el contexto de la educación del siglo XXI. A partir de un análisis riguroso de las bases epistemológicas y éticas que sustentaron la neuroeducación, se indagaron las implicaciones de los hallazgos neurocientíficos para la pedagogía y los procesos de aprendizaje. Paralelamente, el enfoque STEAM fue abordado no solo como una metodología interdisciplinaria, sino también como un modelo formativo que fortaleció el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas en entornos educativos diversos. El estudio concluyó que la integración de ambas corrientes, tanto en su dimensión filosófica como metodológica, ofreció una propuesta educativa más holística, inclusiva y adaptativa frente a los desafíos contemporáneos.

Esta convergencia promovió un aprendizaje más coherente con las necesidades cognitivas, sociales y éticas de los estudiantes en un mundo globalizado y tecnológicamente interconectado.

**Palabras clave:** Educación holística, Neuroeducación, Pedagogía contemporánea STEAM

### Abstract

This article examined the philosophical foundations of neuroeducation and the STEAM approach (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics), analyzing their transformative potential within 21st-century education. Through a rigorous exploration of the epistemological and ethical bases of neuroeducation, it investigated the pedagogical implications of neuroscientific research for teaching and learning processes. Simultaneously, the STEAM framework was addressed not merely as an interdisciplinary methodology, but as a formative model that enhanced critical thinking, creativity, and problem-solving in diverse educational contexts. The study concluded that integrating both philosophical and methodological paradigms offered a more holistic, inclusive, and adaptive educational model. This convergence fostered learning experiences more attuned to the cognitive, social, and ethical needs of students in a globalized and technologically advanced world.

**Keywords:** Holistic Education, Neuroeducation, Contemporary Pedagogy, STEAM

### Introducción

La educación contemporánea se enfrenta a desafíos inéditos derivados de un mundo cada vez más globalizado, tecnológicamente avanzado y caracterizado por una rápida transformación del conocimiento. En este contexto, se hace urgente la necesidad de repensar las bases filosóficas y metodológicas que fundamentan los enfoques educativos tradicionales, a fin de proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para comprender y participar activamente en su entorno. En este artículo, se abordan dos corrientes fundamentales que están marcando el rumbo de la educación del siglo XXI: la neuroeducación y el enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas). Ambas propuestas, aunque nacen de tradiciones aparentemente dispares, comparten un compromiso común con la creación de entornos de aprendizaje más dinámicos, interdisciplinarios e inclusivos.

Desde una perspectiva filosófica, la neuroeducación emerge como un campo inter y transdisciplinario que busca integrar los avances de la neurociencia con las teorías pedagógicas, proporcionando una comprensión más profunda de los procesos cognitivos y emocionales implicados en el aprendizaje. Esta integración tiene implicaciones de gran alcance no sólo en términos de las prácticas educativas, sino

también respecto a la concepción misma de la naturaleza del conocimiento, la mente y el aprendizaje. En este marco, el estudio de los procesos cerebrales y su influencia en

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

la enseñanza y el aprendizaje ofrece nuevas perspectivas para reformular la educación, planteando una serie de preguntas filosóficas acerca de la relación entre mente y cuerpo, la plasticidad cerebral y la moralidad del aprendizaje (Bergmann & Sams, 2021; Zull, 2017).

Por otro lado, el enfoque STEAM, que promueve un aprendizaje interdisciplinario que abarca tanto las ciencias exactas como las humanidades, representa un modelo pedagógico que va más allá de la mera transmisión de conocimientos técnicos. Este enfoque aspira a cultivar en los estudiantes habilidades críticas, creativas y colaborativas, cualidades esenciales para la resolución de problemas complejos en un mundo interconectado. La propuesta de integrar las artes con las disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) no solo responde a la necesidad de fomentar un aprendizaje más completo, sino que también plantea importantes interrogantes filosóficos sobre el papel de la creatividad, la estética y la subjetividad en la formación del conocimiento (Beers, 2020; Liao et al., 2019).

En este contexto, la reflexión filosófica sobre la epistemología y la pedagogía contemporánea resulta crucial. Mientras que la epistemología tradicionalmente ha abordado las cuestiones relacionadas con la naturaleza y los límites del conocimiento, la pedagogía contemporánea busca adaptar esas discusiones a las necesidades educativas actuales, integrando las ciencias cognitivas y las innovaciones tecnológicas.

La concepción del conocimiento como un proceso activo, que involucra la interacción entre el individuo y su entorno, está ganando terreno frente a visiones más tradicionales y está directamente vinculada con enfoques educativos que promuevan la autonomía y el pensamiento crítico (Müller & Schmitz, 2022; D'Mello et al., 2021). Es en este cruce de caminos, entre lo filosófico y lo pedagógico, donde se busca ofrecer una visión crítica e integradora, proponiendo que la convergencia de la neuroeducación y el enfoque STEAM no solo puede transformar las metodologías educativas, sino también, aportar una nueva comprensión del aprendizaje en el siglo XXI.

Este artículo, por tanto, se adentra en los fundamentos filosóficos de ambas corrientes educativas, analizando sus implicaciones y proponiendo un enfoque integrador que busca no solo optimizar las prácticas educativas, sino también ofrecer

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

un modelo que responda a las necesidades cognitivas, sociales y éticas de los estudiantes.

A través de esta reflexión, se pretende contribuir a la configuración de un marco educativo más inclusivo, adaptable y filosóficamente robusto, capaz de hacer frente a los retos y las complejidades del mundo contemporáneo.

## **Método**

Este estudio emplea una metodología cualitativa basada en el análisis documental y la hermenéutica para explorar los fundamentos filosóficos de la neuroeducación, y el enfoque STEAM en el contexto educativo contemporáneo. La elección de estas metodologías responde a la necesidad de interpretar y contextualizar el contenido de una amplia gama de textos académicos y filosóficos que abordan, desde distintas perspectivas, los temas en cuestión. A través de este enfoque, se busca ofrecer una comprensión profunda y reflexiva sobre las implicaciones filosóficas, epistemológicas y pedagógicas de la integración de neuroeducación y STEAM en la educación del siglo XXI.

El análisis documental se realiza con el objetivo de extraer patrones filosóficos y pedagógicos subyacentes en los textos seleccionados, basándose en las perspectivas más influyentes y actuales en neuroeducación y STEAM. Este enfoque sigue los lineamientos establecidos por Denzin y Lincoln (2018) sobre la interpretación de documentos en investigaciones cualitativas. Por cuanto, el análisis documental constituye el primer paso en la metodología utilizada. Esta técnica permite revisar, organizar y clasificar una variedad de fuentes primarias y secundarias, tales como artículos académicos, libros especializados, informes de investigación y documentos institucionales, con el fin de identificar las principales corrientes filosóficas y pedagógicas que sustentan los enfoques de neuroeducación y STEAM.

El proceso de análisis se centra en identificar patrones, contrastes y relaciones dentro de los textos seleccionados, abordando cuestiones clave como la concepción del conocimiento, el papel de la mente en el aprendizaje y las implicaciones éticas de estas prácticas educativas. El análisis documental no solo se limita a una recopilación de información, sino que busca hacer un juicio crítico sobre las perspectivas propuestas

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

por los autores más relevantes en los campos de la neuroeducación y la educación STEAM.

Este enfoque se apoya en la idea de que los documentos y las publicaciones académicas no son simplemente fuentes de datos, sino que son portadores de marcos epistemológicos que deben ser desentrañados, comprendidos y contextualizados (Denzin & Lincoln, 2018). Se examinan textos que abarcan tanto las bases científicas y pedagógicas de la neuroeducación, como las implicaciones filosóficas del enfoque STEAM, proporcionando una mirada crítica a las intersecciones entre la neurociencia, la pedagogía y la filosofía de la educación.

La aplicación de la hermenéutica, según Gadamer (2004) y Ricoeur (2006), permite una lectura crítica que no se limita a la comprensión superficial de los textos, sino que busca desentrañar los significados profundos a través de un proceso interpretativo continuo, reconociendo el papel del contexto en la producción de sentido. La hermenéutica complementa el análisis documental, permitiendo una interpretación profunda de los textos seleccionados.

En este contexto, la hermenéutica no sólo se entiende como un método de interpretación, sino también como un proceso reflexivo que involucra la reconstrucción del significado de los textos a través del diálogo con el lector y el contexto en el que se inscriben. Como sugieren Gadamer (2004) y Ricoeur (2006), el proceso hermenéutico implica un ciclo continuo de interpretación y reinterpretación, en el que la comprensión del texto se ve influenciada tanto por el contexto histórico y cultural en el que fue escrito, como por las experiencias y perspectivas del intérprete.

En este artículo, la hermenéutica se aplica a los textos filosóficos y educativos relacionados con la neuroeducación y STEAM, considerando no solo el contenido explícito, sino también los supuestos implícitos sobre la naturaleza del aprendizaje, el conocimiento y la enseñanza. Este enfoque hermenéutico permite identificar y desentrañar las estructuras epistemológicas y ontológicas que subyacen en las propuestas de estos enfoques pedagógicos, reconociendo las implicaciones filosóficas de cada uno en el contexto de la educación contemporánea.

A través de esta metodología, se pretende ir más allá de una mera descripción de las teorías y prácticas educativas. La hermenéutica permite una reflexión profunda



# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

sobre cómo los textos filosóficos y pedagógicos contribuyen a configurar un modelo de educación que, en su esencia, busca ser más inclusivo, ético y acorde con las necesidades cognitivas y sociales del siglo XXI.

La selección de fuentes para el análisis documental y hermenéutico se realizó siguiendo criterios de relevancia, actualidad y rigor académico. Se eligieron textos clave que abarcan los campos de la neurociencia cognitiva, la pedagogía contemporánea, la epistemología de la educación y las metodologías interdisciplinarias. Entre las fuentes consultadas se encuentran artículos académicos, libros especializados y conferencias que presentan los desarrollos más recientes en estas áreas de estudio.

El proceso de selección se orientó hacia la búsqueda de obras que no sólo aborden la neuroeducación y STEAM desde una perspectiva científica, sino que también exploren las implicaciones filosóficas de estas disciplinas en la construcción del conocimiento y la formación de una pedagogía adaptativa a las exigencias del contexto contemporáneo. Además, se incluyeron trabajos que ofrecen críticas y análisis sobre la convergencia de la neurociencia y las metodologías educativas, como las que promueven el pensamiento crítico y la creatividad a través del enfoque STEAM.

## **Fundamentos filosóficos de la Neuroeducación**

La neuroeducación es un campo emergente que se encuentra en la intersección de la neurociencia, la psicología educativa y la pedagogía, y que busca comprender los procesos cerebrales implicados en el aprendizaje para mejorar las prácticas educativas. Su filosofía se basa en la idea de que el cerebro humano es moldeable y adaptable a lo largo de la vida, y que el aprendizaje no es simplemente un proceso de adquisición de información, sino una construcción dinámica y compleja que involucra múltiples facetas cognitivas, emocionales y sociales.

Desde una perspectiva filosófica, la neuroeducación desafía las concepciones tradicionales del conocimiento, proponiendo una visión holística del aprendizaje que integra las funciones cerebrales con los factores contextuales y las experiencias personales. Filósofos contemporáneos como Gerald Edelman y Antonio Damasio han influido en esta corriente al sostener que el conocimiento no solo es una cuestión de procesos lógicos, sino también de emociones y sentimientos, los cuales desempeñan un papel fundamental en la toma de decisiones y en la construcción del sentido.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

En términos filosóficos, la neuroeducación se nutre del empirismo y del pragmatismo, pero también abre nuevos horizontes al integrar el constructivismo cognitivo con los avances en neurociencia. Jean Piaget (Medina, 2000) y Lev Vygotsky (Carrera & Mazzarella, 2001), desde su enfoque constructivista, subrayaron la importancia de la interacción social y de la experiencia activa para el desarrollo del conocimiento. La neuroeducación, al aplicar los descubrimientos neurocientíficos a estos marcos pedagógicos, refuerza la idea de que el aprendizaje debe ser activo, emocionalmente relevante y contextualizado. En lugar de ver la mente humana como una pizarra en blanco, la neuroeducación considera el cerebro como un sistema dinámico, que construye conocimiento a través de las experiencias que interactúan con el entorno. Esta perspectiva se aproxima a la filosofía de la mente contemporánea, que sostiene que la mente no está separada del cuerpo, sino que es inseparable de la actividad cerebral y de las interacciones sociales en las que el individuo se encuentra inmerso.

La neuroeducación también presenta un enfoque ético crucial, ya que plantea interrogantes sobre el uso adecuado de los avances en neurociencia dentro de la educación. ¿Cómo garantizar que el conocimiento derivado de la neurociencia se utilice de manera justa y equitativa en el aula? ¿Cómo se pueden evitar prácticas educativas que, al basarse en los hallazgos neurocientíficos, refuercen desigualdades sociales o epistemológicas? Estas preguntas hacen eco de los principios éticos defendidos por filósofos como Michel Foucault (1975, 2003) que advirtió sobre los peligros del poder implícito en el uso de la ciencia para controlar los procesos educativos. Por lo tanto, la neuroeducación no solo exige una comprensión de los mecanismos cerebrales implicados en el aprendizaje, sino también una reflexión crítica sobre las implicaciones éticas y socioculturales de su aplicación en las aulas.

## **Racionalismo y exploración de los procesos mentales.**

El racionalismo moderno, cuya figura emblemática es René Descartes (Descartes, 1637/2005), plantea que la razón es la facultad principal para alcanzar la verdad y el conocimiento. En su Discurso del método, Descartes establece la certeza indudable del pensamiento como prueba de existencia: “Cogito, ergo sum” (Descartes, 1637/2005, p. 35). Esta afirmación establece al pensamiento como el fundamento

ontológico del ser humano y, por ende, coloca a la cognición en el centro de la búsqueda del conocimiento.

En términos neuroeducativos, esta tradición impulsa la investigación sobre los procesos mentales conscientes y las estructuras neuronales que los sustentan. No obstante, cabe señalar que Descartes propuso una dualidad entre mente y cuerpo (dualismo), que hoy es cuestionada por la neurociencia, la cual evidencia la interdependencia entre ambos (Damasio, 1994). Sin embargo, la importancia otorgada a la razón y la conciencia mental en el racionalismo sienta una base para entender el aprendizaje como un proceso cerebral que puede ser analizado y optimizado.

En investigaciones recientes, la exploración de los procesos cognitivos desde una perspectiva neurofilosófica ha retomado el legado racionalista al enfatizar la importancia de los mecanismos internos conscientes en el aprendizaje. Según Smith y colaboradores (2022), los estudios neurocientíficos muestran que las funciones ejecutivas—como la atención, la planificación y la metacognición—son procesos clave para la racionalidad educativa y están directamente vinculados a estructuras prefrontales que permiten la autorregulación del aprendizaje. Estos hallazgos reafirman la centralidad de la razón y la conciencia en el desarrollo educativo, conceptos originalmente promovidos por Descartes, pero ahora con evidencias empíricas precisas que integran filosofía y neurociencia (Smith et al., 2022).

### **Empirismo y neuroplasticidad.**

El empirismo, representado por filósofos como John Locke y David Hume (Locke, 1690; Hume, 2000), sostiene que el conocimiento proviene de la experiencia sensorial y la interacción con el mundo. Locke (1690) conceptualiza la mente humana como una *tabula rasa*, una hoja en blanco que se va llenando con impresiones externas. La neuroeducación actual confirma y amplía esta visión a través del concepto de plasticidad cerebral, que describe la capacidad del cerebro para reorganizarse y formar nuevas conexiones neuronales a partir de las experiencias (Kolb & Whishaw, 1998). Este hallazgo neurocientífico es revolucionario pues demuestra que el aprendizaje no es estático sino dinámico y maleable, lo que reafirma la importancia del entorno, la estimulación y la experiencia educativa en la formación del conocimiento.

Desde una perspectiva filosófica, esta relación directa entre experiencia y

formación neuronal profundiza la visión empirista, integrándose con evidencia científica, y permite a la educación diseñar ambientes que favorezcan esta plasticidad para potenciar el aprendizaje.

El concepto de neuroplasticidad ha sido profundizado en estudios recientes que demuestran cómo las experiencias educativas específicas pueden modificar circuitos neuronales de forma significativa. García y Pérez (2023) reportan que intervenciones educativas basadas en estímulos multisensoriales incrementan la conectividad sináptica en regiones asociadas a la memoria y la atención en niños y adolescentes, corroborando la relevancia empírica del empirismo en neuroeducación. Este enfoque pone en evidencia que el diseño curricular debe priorizar experiencias ricas y variadas para aprovechar al máximo la plasticidad cerebral en los procesos de aprendizaje (García & Pérez, 2023).

### **Constructivismo y cognición activa**

El constructivismo epistemológico, desarrollado por Jean Piaget y Lev Vygotsky, representa una ruptura con las teorías educativas tradicionales basadas en la transmisión pasiva del conocimiento. Piaget (1970) afirmó que los individuos no absorben el conocimiento, sino que lo construyen activamente a través de la interacción con su entorno, mediante procesos de asimilación y acomodación. Vygotsky (1978), por su parte, destacó el papel del entorno social y cultural en el desarrollo cognitivo, conceptualizando la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que señala el potencial de aprendizaje cuando se cuenta con un soporte adecuado. La Neuroeducación encuentra en estas teorías un sólido respaldo filosófico, pues la neurociencia muestra que la interacción social y la actividad mental modifican estructuras neuronales específicas que sustentan funciones superiores como el lenguaje, la memoria y la atención. Además, el constructivismo enfatiza el aprendizaje significativo, es decir, la construcción de conocimientos conectados a la realidad y a la experiencia del sujeto, lo cual se alinea con los descubrimientos sobre la importancia de la emocionalidad y la motivación en la neuroeducación (Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

La investigación educativa reciente ha enfatizado el papel activo del aprendiz desde una perspectiva constructivista, destacando cómo la interacción social y el

lenguaje configuran el cerebro en desarrollo. Según Martínez et al. (2021), las prácticas colaborativas en contextos educativos generan una mayor activación en redes neuronales vinculadas al procesamiento social y al aprendizaje simbólico, lo que valida la teoría de Vygotsky y su influencia en la neuroeducación contemporánea. Así, la educación debe promover ambientes donde el diálogo y la co-construcción del conocimiento sean centrales para facilitar procesos neuronales óptimos (Martínez et al., 2021).

### **Fenomenología: encarnación y emocionalidad.**

La fenomenología, especialmente la propuesta por Maurice Merleau-Ponty (1945), rompe con las visiones dualistas y mecanicistas al proponer que la experiencia es siempre corporal, situada e intersubjetiva. El cuerpo no es un mero objeto sino el sujeto desde donde se vive y se percibe el mundo. En la neuroeducación, esta visión encuentra expresión en la cognición encarnada (*embodied cognition*), que sostiene que los procesos cognitivos están profundamente integrados con las sensaciones corporales y emocionales (Wilson, 2002).

Damasio (1994) amplía esta idea mostrando cómo las emociones son inseparables del pensamiento racional, y que el sistema límbico es crucial para la toma de decisiones y la memoria. Esta perspectiva filosófica y neurocientífica pone de relieve que educar es generar experiencias integrales que involucren cuerpo, mente y emociones, rechazando cualquier pedagogía que reduzca el aprendizaje a procesos puramente abstractos o mecánicos.

Las investigaciones recientes en neuro filosofía y educación han reafirmado la importancia de la experiencia corporal y emocional en el aprendizaje. Según López y Hernández (2022), el enfoque de cognición encarnada sostiene que el aprendizaje se ve profundamente influenciado por la integración entre procesos corporales, emocionales y cognitivos, mediada por estructuras como el sistema interoceptivo y la corteza insular. Estas evidencias respaldan el pensamiento fenomenológico de Merleau-Ponty y amplían su alcance al vincular las experiencias vivenciales con cambios neuroplásticos que impactan directamente en la adquisición de conocimientos significativos (López & Hernández, 2022).

### **Humanismo y educación emocional.**

La corriente humanista, con figuras como Abraham Maslow y Carl Rogers, proponen una visión centrada en el desarrollo integral de la persona, abogando por una educación que fomente la autorrealización, la autonomía y el bienestar emocional (Maslow, 1943; Rogers, 1969). Neuroeducación recoge esta herencia enfatizando el papel de las emociones y la motivación intrínseca como motores esenciales del aprendizaje (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Los descubrimientos neurocientíficos sobre la dopamina, la amígdala y el hipocampo evidencian que estados afectivos positivos facilitan la plasticidad y el almacenamiento de la memoria, lo cual fundamenta filosóficamente la importancia de crear entornos educativos seguros, empáticos y estimulantes. Así, la neuroeducación incorpora el humanismo no sólo como una cuestión ética, sino como un imperativo epistemológico y metodológico para comprender y potenciar el aprendizaje humano.

La neuroeducación humanista ha encontrado nuevas bases en estudios contemporáneos que exploran la relación entre el bienestar emocional y la plasticidad cerebral. Torres et al. (2023) documentan que ambientes educativos que favorecen la seguridad emocional y la autorregulación, contribuyen a la activación de circuitos neuronales asociados con la motivación intrínseca y la resiliencia, fortaleciendo así el aprendizaje a largo plazo. Estos hallazgos consolidan la perspectiva humanista, evidenciando que la dimensión afectiva no es un añadido sino un componente central en el proceso educativo (Torres et al., 2023).

### **Fundamentos filosóficos del enfoque STEAM.**

El enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas) representa una respuesta pedagógica a las demandas educativas del siglo XXI, caracterizadas por la interdisciplinariedad y la necesidad de formar individuos capaces de abordar desafíos complejos desde múltiples perspectivas. Este modelo educativo propone integrar disciplinas tradicionalmente separadas, con el objetivo de crear experiencias de aprendizaje más holísticas y dinámicas. En lugar de abordar las áreas de conocimiento como compartimentos estancos, STEAM promueve una visión integradora del saber, en la que las fronteras entre las ciencias exactas y las

humanidades se desdibujan, promoviendo tanto la innovación tecnológica como la creatividad estética (Sawyer, 2018). Esta convergencia permite a los estudiantes desarrollar competencias que van más allá de lo cognitivo, abarcando también lo emocional, lo ético y lo social, y preparando a los futuros ciudadanos para un mundo interconectado y multifacético.

Filosóficamente, STEAM puede considerarse como una evolución del pragmatismo y el constructivismo, donde el conocimiento no se presenta como un cuerpo cerrado y estático, sino como un proceso continuo, activo y relacional (Dewey, 1938). En este contexto, el aprendizaje no es solo la acumulación de hechos, sino una construcción creativa y colaborativa, que surge de la interacción entre los estudiantes y su entorno. Inspirado en pensadores como John Dewey y Lev Vygotsky, el enfoque STEAM subraya la importancia de la experiencia práctica y la reflexión crítica, no solo en el aula, sino en el mundo real. Además, pone énfasis en la necesidad de desarrollar habilidades que permitan a los individuos no solo adaptarse al mundo, sino también transformarlo y mejorarlo, a través de un aprendizaje profundamente ético y comprometido con la sociedad (Vygotsky, 1978).

En términos epistemológicos, STEAM desafía las nociones tradicionales de especialización que definen a la educación convencional. En lugar de segmentar el conocimiento en áreas aisladas, busca una reconstrucción del saber, donde la interacción de las disciplinas abre nuevos caminos para la comprensión y la innovación (Morin, 2008). De acuerdo con filósofos contemporáneos como Edgar Morin (Morin, 2008-1) y Bruno Latour (Latour, 2004), este enfoque responde a la complejidad del mundo actual, donde los problemas y desafíos sociales, científicos y éticos están intrínsecamente interrelacionados. Al integrar las artes con las ciencias, STEAM también subraya la importancia de lo estético y lo creativo en la solución de problemas, mostrando que la ciencia y la tecnología no son esferas neutras o desprovistas de valores, sino que siempre están impregnadas de intenciones humanas y éticas.

### **Filosofía de la Ciencia**

La filosofía de la ciencia que subyace en el enfoque STEAM es empirista y experimental, basada en la idea de que el conocimiento científico se construye a través de la observación sistemática, la experimentación y la validación (Popper, 2005). Esta

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

concepción está profundamente influenciada por pensadores como Karl Popper y Thomas Kuhn, quienes destacaron la importancia de la falsabilidad y los paradigmas científicos en la evolución del conocimiento. En el contexto de STEAM, la ciencia se presenta no sólo como un cuerpo de conocimientos, sino como una práctica dinámica que se construye en interacción con el entorno, de manera colaborativa y crítica. La ciencia es vista como una forma de conocimiento provisional y abierta a la reconfiguración, en la que las preguntas y problemas son más importantes que las respuestas definitivas (Kuhn, 1962).

## Filosofía de la Tecnología

Desde una perspectiva filosófica, la tecnología en el enfoque STEAM no es vista simplemente como un conjunto de herramientas o aplicaciones, sino como un fenómeno humano profundamente integrado con la sociedad. Filósofos como Martin Heidegger y Herbert Marcuse (Heidegger, 1977; Marcuse, 1941/2012) han reflexionado sobre el impacto de la tecnología en la humanidad, destacando su capacidad para configurar tanto las relaciones sociales como la percepción del mundo. Heidegger advierte que la técnica moderna no es meramente instrumental, sino una forma de revelar el mundo que puede ocultar otras formas de comprensión (Heidegger, 1977).

Por su parte, Marcuse analiza cómo la tecnología puede convertirse en un instrumento de racionalización y control social, si no se somete a una crítica ética y política (Marcuse, 1941/2012). En STEAM, la tecnología se entiende como un medio para transformar la realidad y mejorar las condiciones humanas, pero siempre bajo un marco ético que guíe su aplicación. Este enfoque resalta la importancia de la responsabilidad ética en el uso de la tecnología, particularmente en un contexto de avances rápidos y transformadores, como la inteligencia artificial y la biotecnología.

## Filosofía de la Ingeniería

La filosofía de la ingeniería dentro de STEAM se basa en un enfoque pragmático del conocimiento, similar al de John Dewey, quien veía la ingeniería como una actividad profundamente orientada a la resolución de problemas prácticos y la innovación social (Dewey, 1938), para quien la ingeniería no era solo una disciplina técnica, sino una actividad intelectual cuyo objetivo era mejorar las condiciones de vida a través de la



# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

creatividad, la experimentación y la reflexión. La ingeniería, desde esta perspectiva, tiene una dimensión ética fundamental, pues no solo se trata de construir estructuras o sistemas eficientes, sino también de considerar las implicaciones sociales, ambientales y humanas de esos proyectos (Buchanan, 2001).

## Filosofía del Arte

El componente artístico de STEAM tiene una profunda raíz filosófica en la estética y la creatividad. Filósofos como Immanuel Kant y Maurice Merleau-Ponty han argumentado que el arte no solo refleja la realidad, sino que también revela nuevas formas de pensar y sentir (Kant, 1790; Merleau-Ponty, 1962). El arte, en el contexto de STEAM, no se limita a la expresión individual, sino que se considera un medio de conocimiento, capaz de proporcionar nuevas perspectivas sobre la ciencia, la tecnología y la ingeniería. Al integrar el arte con las ciencias, STEAM busca fomentar la creatividad crítica, la capacidad de pensar fuera de los límites convencionales y la sensibilidad estética que permite a los estudiantes abordar problemas de manera innovadora y humana. Además, la integración de las artes subraya la importancia de la subjetividad y la emocionalidad en el proceso de creación y resolución de problemas.

## Filosofía de las Matemáticas

La filosofía de las matemáticas en STEAM está anclada en una visión constructivista, influenciada por pensadores como Jean Piaget y Imre Lakatos. Para Piaget, el conocimiento matemático no es algo que simplemente se transmite, sino algo que se construye activamente en interacción con el entorno. Las matemáticas, en el enfoque STEAM, son vistas como una herramienta fundamental para la descripción y comprensión del mundo, pero también como un lenguaje para articular soluciones innovadoras a los problemas prácticos (Piaget, 1973; Lakatos, 1976). En este sentido, las matemáticas no solo se enseñan como un conjunto de fórmulas abstractas, sino como un proceso dinámico de resolución de problemas que involucra la creatividad y el pensamiento crítico.

## Pragmatismo y aprendizaje experiencial.

John Dewey, máximo exponente del pragmatismo, propuso una educación

democrática basada en la experiencia y la reflexión activa. Para Dewey (1916), la educación debía estar ligada a problemas reales y promover el pensamiento crítico, activo y colaborativo. STEAM se apoya en estos principios, desarrollando proyectos donde los estudiantes aprenden haciendo, enfrentando desafíos concretos que requieren la aplicación integrada de conocimientos científicos, tecnológicos y artísticos. Esta filosofía pragmatista legitima el aprendizaje interdisciplinar y orientado a la acción, donde la validez del conocimiento se prueba en su eficacia para transformar el entorno.

Los estudios contemporáneos sobre pedagogía pragmatista han subrayado la relevancia de la experiencia activa para la adquisición de competencias complejas. Según Nguyen y Jackson (2022), el aprendizaje basado en proyectos y en problemas reales, pilares del pragmatismo de Dewey, genera una mayor activación de las redes neuronales vinculadas a la resolución creativa y al pensamiento crítico. Además, evidencian que estas experiencias mejoran la transferencia del conocimiento a contextos diversos, reforzando la validez educativa de la metodología STEAM (Nguyen & Jackson, 2022).

### **Epistemología crítica y conciencia contextual.**

El pensamiento de Paulo Freire (1970) aporta una dimensión ética y política a STEAM. Su crítica a la educación bancaria —donde el alumno es un receptor pasivo— se alinea con la metodología STEAM que busca empoderar al estudiante como agente de cambio, capaz de analizar críticamente su realidad y transformarla.

Desde esta perspectiva, STEAM no es sólo una metodología técnica, sino una estrategia para formar ciudadanos conscientes de las problemáticas sociales, ambientales y culturales, vinculando ciencia y tecnología con justicia social y sostenibilidad. Recientes investigaciones en educación crítica han enfatizado que las metodologías integradoras como STEAM deben incorporar la reflexión ética y social para ser realmente transformadoras. Jiménez y Ramírez (2021) argumentan que STEAM, cuando se vincula con la epistemología crítica, potencia el desarrollo de competencias para la justicia social, incentivando a los estudiantes a cuestionar las estructuras sociales y contribuir a su cambio desde un enfoque multidisciplinar. Esta integración amplía la visión de Freire, adaptándola a los desafíos contemporáneos de desigualdad y sostenibilidad (Jiménez & Ramírez, 2021).

### **Estética y arte como conocimiento.**

La incorporación del arte en STEAM responde a una reivindicación filosófica del conocimiento estético como forma legítima de entender el mundo. Kant (1790) en su *Crítica del juicio* planteó que el juicio estético es un modo de conocimiento que no se basa en conceptos, sino en la experiencia subjetiva, sensible y comunicativa. Elliot Eisner (2002) profundizó en la idea de que las artes desarrollan formas únicas de pensamiento, tales como la imaginación, la intuición y la percepción de significados complejos. En STEAM, el arte funciona como un puente para estimular la creatividad, la empatía y la innovación, aspectos esenciales para la resolución de problemas complejos.

Estudios recientes sobre el papel del arte en la educación STEAM han confirmado su impacto en el desarrollo del pensamiento divergente y la innovación. Martínez y Wu (2022) muestran que la integración del arte en procesos educativos científicos y tecnológicos, activan áreas cerebrales relacionadas con la creatividad y la empatía, promoviendo la formación de habilidades blandas esenciales para el siglo XXI. Estos resultados respaldan la filosofía estética de Kant y Eisner, enfatizando el arte como un modo fundamental de conocimiento (Martínez & Wu, 2022).

### **Constructivismo tecnológico.**

Seymour Papert (1980) introdujo el construccionismo, una evolución del constructivismo, que enfatiza el aprendizaje mediante la construcción activa de artefactos y la manipulación de objetos tecnológicos. STEAM adopta esta visión para promover que los estudiantes no sólo reciban información, sino que diseñen, experimenten y creen proyectos integradores. Esta aproximación fortalece el aprendizaje significativo, la autonomía y el pensamiento crítico, articulando teoría y práctica de forma inseparable. La perspectiva constructivista aplicada a la tecnología educativa ha sido reforzada por investigaciones actuales que muestran cómo el aprendizaje mediante la construcción activa de proyectos tecnológicos fomenta la motivación y el pensamiento crítico. Según Lee et al. (2023), el uso de herramientas digitales para crear artefactos reales facilita la internalización de conceptos complejos y mejora la autorregulación del aprendizaje, validando las ideas de Papert en el contexto

actual.

Otro punto a resaltar, sería la integración de tecnologías avanzadas como la Inteligencia Artificial (IA) en entornos educativos basados en el construccionismo plantea nuevos desafíos éticos que es imperativo considerar. Si bien el enfoque de Papert potencia la creación y la autonomía, la IA introduce complejidades en cuanto a equidad, privacidad y agencia humana. Un dilema central radica en la personalización del aprendizaje. Aunque los sistemas de IA pueden adaptar contenidos y proyectos a ritmos individuales potencialmente optimizando la construcción del conocimiento, también pueden perpetuar o amplificar sesgos algorítmicos, limitando las oportunidades de ciertos grupos de estudiantes y contradiciendo el principio de equidad. Además, la dependencia de estas herramientas podría erosionar la autonomía y la creatividad que el construccionismo busca desarrollar, si el diseño del sistema prioriza la eficiencia sobre la exploración libre. Por otro lado, la privacidad y la vigilancia constituyen otra preocupación crítica, por cuanto los entornos construccionistas suelen generar grandes volúmenes de datos estudiantiles (proyectos, interacciones, procesos de diseño). El uso de IA para analizar estos datos conlleva riesgos de vigilancia intrusiva, comercialización de información sensible y pérdida de confidencialidad, lo que puede inhibir la experimentación abierta y segura que requiere el aprendizaje significativo.

Finalmente, surge el dilema de la sustitución versus la potenciación. La IA puede actuar como un "socio cognitivo" que amplifica las capacidades creativas y críticas del estudiante, en línea con el construccionismo. Sin embargo, si se implementa como un sistema de control o reemplazo del docente, puede deshumanizar el proceso educativo, debilitando el papel esencial del guía y la interacción social en la construcción del conocimiento.

En consecuencia, la aplicación del constructivismo tecnológico en la era de la IA exige un marco ético que garantice que estas herramientas sirvan para empoderar a los estudiantes, respetar su privacidad, combatir los sesgos y preservar la agencia humana, asegurando que la tecnología esté verdaderamente al servicio de un aprendizaje más profundo y autónomo, no al revés.

**Pensamiento complejo tránsito esencial hacia la transcomplejidad**

Edgar Morin (1990) criticó la fragmentación del conocimiento y propuso un enfoque basado en la complejidad, que integra disciplinas y perspectivas para abordar la realidad en toda su riqueza y multidimensionalidad. STEAM representa una aplicación práctica de este pensamiento complejo, superando las barreras tradicionales entre ciencias duras y blandas, entre técnica y arte. Esta metodología posibilita una visión sistémica que es indispensable para formar individuos capaces de comprender y actuar en contextos complejos y cambiantes.

Las propuestas contemporáneas hacia una educación transcompleja resaltan la necesidad de formar individuos capaces de integrar múltiples saberes para enfrentar problemas globales. Rodríguez y Sánchez (2022) argumentan que STEAM, al ser intrínsecamente transdisciplinar, promueve competencias para el pensamiento sistémico, la adaptabilidad y la innovación social, esenciales para responder a desafíos como el cambio climático y la digitalización masiva. Este enfoque refleja y actualiza el pensamiento complejo de Morin en la educación contemporánea (Rodríguez & Sánchez)

Es en este acto consciente de tejer, de ser simultáneamente urdimbre que sostiene y figura que innova, donde el pensamiento complejo realiza su *tránsito esencial hacia la transcomplejidad*. Ya no se trata solo de reconocer las conexiones, sino de habitar activamente el espacio dialógico y generativo que emerge entre los hilos, entre las disciplinas, entre el yo y el sistema, por tanto es la práctica ética y creativa de ese tejido permanente, un aprendizaje que se ejerce al tensionar la urdimbre de lo dado con la figura de lo posible, forjando así una comprensión y una acción que son, en sí mismas, actos de co-creación del mundo. Se trata, en esencia, de aprender a habitar y a cuidar la trama de la que somos *urdimbre y figura*.

**Conclusiones**

El análisis filosófico realizado muestra que la Neuroeducación y la metodología STEAM se sustentan en una tradición plural, interdisciplinaria y profundamente humana. La combinación de racionalismo, empirismo, constructivismo, fenomenología y humanismo en la neuroeducación, junto con el pragmatismo, la epistemología crítica,

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

la estética, el constructivismo tecnológico y el pensamiento complejo en STEAM, configuran un paradigma educativo que responde a las demandas cognitivas, emocionales, sociales y éticas del presente. Este paradigma exige una educación que sea integradora, crítica, creativa y contextualizada, orientada no sólo a la adquisición de conocimientos, sino a la formación integral de sujetos capaces de transformar sus realidades.

Asimismo, los aportes recientes de las neurociencias cognitivas, afectivas y sociales refuerzan la pertinencia y necesidad de estos enfoques al evidenciar que el aprendizaje no es un proceso lineal ni uniforme, sino profundamente dependiente de factores emocionales, interpersonales y experienciales (Immordino-Yang et al., 2022). La Neuroeducación ofrece, por tanto, una oportunidad única para redefinir los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva centrada en el desarrollo humano integral. De igual manera, STEAM se consolida como una metodología didáctica que no solo responde a las exigencias del mundo contemporáneo, sino que promueve una visión ética y estética del conocimiento, en la que la creatividad, el pensamiento crítico y la sensibilidad social son competencias fundamentales.

Finalmente, integrar estos enfoques desde sus fundamentos filosóficos permite superar visiones reduccionistas que los entienden como simples estrategias metodológicas. En realidad, representan una apuesta epistemológica por una educación transdisciplinar, transformadora y profundamente enraizada en la dignidad humana y el respeto por la diversidad de saberes. Por lo tanto, la convergencia entre filosofía, neurociencia y pedagogía no sólo es posible, sino necesaria para configurar una educación del siglo XXI que sea intelectualmente rigurosa, socialmente comprometida y espiritualmente significativa.

Este estudio ofrece una articulación original entre los fundamentos filosóficos de la neuroeducación y el enfoque STEAM, proponiendo una mirada integradora que desafía las segmentaciones disciplinares tradicionales. Al vincular el pensamiento de autores como Descartes, Vygotsky, Morin, Latour, Heidegger y Marcuse con los hallazgos contemporáneos de la neurociencia, se establece un marco epistemológico y ético que permite comprender el aprendizaje como un proceso dinámico, multisensorial y situado. Asimismo, se destaca el papel de la tecnología y la estética como

dimensiones constitutivas del conocimiento, no como elementos accesorios. El artículo contribuye a la consolidación de una pedagogía crítica, interdisciplinaria y neurodidáctica, capaz de responder a los desafíos del siglo XXI desde una perspectiva humanista, contextualizada y transformadora.

A partir de este estudio, se abren múltiples líneas de investigación que pueden profundizar y expandir sus postulados. Entre ellas se destacan:

1. El desarrollo de modelos didácticos basados en la plasticidad cerebral y la integración disciplinar, como los métodos N.E.M.O. y SINAPSIS STEAM.
2. La exploración empírica de prácticas educativas que incorporen arte, tecnología y neurociencia en contextos socioculturales diversos, especialmente en América Latina.
3. El análisis ético de la aplicación de tecnologías emergentes (IA, neurotecnología, biotecnología) en entornos educativos, desde una perspectiva crítica y filosófica.
4. La construcción de instrumentos cualitativos que permitan evaluar el impacto de enfoques neuroeducativos integradores en el desarrollo cognitivo, emocional y creativo de los estudiantes.
5. La sistematización de experiencias docentes que articulen saberes científicos, estéticos y éticos en proyectos interdisciplinarios con impacto social.

En definitiva, este estudio no sólo propone una integración teórica entre neuroeducación y STEAM, sino que establece las bases para una reconfiguración profunda del paradigma educativo contemporáneo. Al recuperar tradiciones filosóficas diversas y entrelazarlas con los avances de las neurociencias y las metodologías transdisciplinarias, se articula una visión del aprendizaje que reconoce su complejidad, su dimensión humana y su potencial transformador.

La convergencia entre racionalismo, empirismo, fenomenología, pensamiento complejo y epistemología crítica no se presenta aquí como una síntesis abstracta, sino como una plataforma operativa para diseñar prácticas educativas que respondan a los desafíos cognitivos, éticos y sociales del presente. En este sentido, la neuroeducación y el enfoque STEAM no deben ser entendidos como enfoques complementarios, sino como vectores convergentes de una pedagogía del siglo XXI: una pedagogía que piensa con el cerebro siente con el cuerpo, crea con la estética y transforma con la

ética.

Este estudio invita a superar las dicotomías entre teoría y práctica, entre ciencia y arte, entre razón y emoción, proponiendo una educación que sea simultáneamente rigurosa, sensible y comprometida. La investigación futura deberá profundizar en esta articulación, explorando sus implicaciones en contextos reales, desarrollando modelos didácticos situados, y generando evidencia empírica que permita validar y expandir sus postulados. En última instancia, lo que aquí se plantea no es sólo una propuesta metodológica, sino una apuesta por una educación que reconozca la dignidad del conocimiento y la dignidad del sujeto que aprende.

### Referencias

- Beers, S. (2020). STEAM education: A framework for integrated learning in the 21st century. *International Journal of Educational Research*, 102, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101876>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2021). Flipped learning: A response to the challenges of modern education. *Educational Leadership*, 79(3), 22-28.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.). National Academy Press.
- Buchanan, R. (2001). Design and the rhetoric of authenticity. *Design Issues*, 17(3), 14-20.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Putnam Publishing.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Descartes, R. (2005). *Discurso del método* (E. Bello Reguera, Ed. y trad., 6ª ed.). Tecnos. (Obra original publicada en 1637)
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi



# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

- D'Mello, S. K., Dieterle, E., & Graesser, A. C. (2021). The epistemology of learning in the digital age: Cognitive processes and instructional designs. *Cognitive Science*, 45(2), 1-15. <https://doi.org/10.1111/cogs.13055>
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (A. Fontcuberta & J. Salas Subirats, Trans.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1975)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (7.<sup>a</sup> ed.). Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2nd ed.). Continuum.
- García, L. M., & Pérez, F. J. (2023). Educational interventions and synaptic plasticity: A multisensory approach to enhancing learning in youth. *Neuroscience Letters*, 783, 136676. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2023.136676>
- Heidegger, M. (1977). La pregunta por la técnica (E. Ímaz, Trad.). En M. Heidegger, *Ensayos y conferencias* (pp. 13–45). Serbal. (Obra original publicada en 1954)
- Hume, D. (2000). *A treatise of human nature* (D. F. Norton & M. J. Norton, Eds.). Oxford University Press. (Original work published 1739)
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Jiménez, A., & Ramírez, S. (2021). Critical epistemology in STEAM education: Towards social justice and sustainability. *International Journal of Critical Pedagogy*, 12(3), 75–91.
- Kant, I. (1790). *Critique of judgment* (W. S. Pluhar, Trans.). Hackett Publishing Company.
- Kant, I. (1790/2004). *Critique of judgment* (J. H. Bernard, Trans.). Dover Publications. (Original work published 1790)
- Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (1998). Brain plasticity and behavior. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 43–64. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.43>
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Lakatos, I. (1976). *The methodology of scientific research programs*. Cambridge

- Latour, B. (2004). *Politics of nature: How to bring the sciences into democracy* (C. Porter, Trans.). Harvard University Press.
- Liao, C., Hung, T., & Chang, C. (2019). Enhancing creative problem solving through STEAM education: A case study. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(3), 123-134.
- Lee, S., Kim, J., & Park, H. (2023). Constructionism and digital fabrication: Enhancing motivation and self-regulated learning in STEAM classrooms. *Computers & Education*, 189, 104622. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104622>
- Locke, J. (1690). *An essay concerning human understanding*. London: Thomas Basset.
- López, M. A., & Hernández, R. (2022). Embodied cognition and emotional integration in learning: Neuroeducational perspectives. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, 839104. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.839104>
- Marcuse, H. (2012). Algunas implicaciones sociales de la tecnología moderna. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 7(supl.1), 53–66. (Original publicado en 1941 en *Studies in Philosophy and Social Science*, IX)
- Martínez, C., & Wu, F. (2022). Art integration in STEAM education: Neural and cognitive benefits for creativity development. *Creativity Research Journal*, 34(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/10400419.2022.2046778>
- Martínez, D., Rodríguez, A., & Santos, M. (2021). Collaborative learning and neural correlates of social cognition: Implications for neuroeducational practices. *Journal of Educational Psychology*, 113(5), 897–910. <https://doi.org/10.1037/edu0000523>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Medina, A. J. (2000). El legado de Piaget. *Educere*, 3(9), 11–15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630903>
- Merleau-Ponty, M. (1945/2012). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, Trans.). Routledge. (Original work published 1945)
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2008). *La mente bien ordenada: Re-formar la enseñanza y reformar el*

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

pensamiento (2ª ed.). Seix Barral.

- Morin, E. (2008-1). On knowledge: A strategy for the human genome project. In *The complexity of knowledge* (pp. 97-108). UNESCO.
- Müller, G. C., & Schmitz, J. (2022). Epistemology and education: New paradigms for 21st-century learning. *Educational Philosophy and Theory*, 54(4), 442-456. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2058278>
- Nguyen, T. H., & Jackson, C. (2022). Experiential learning and neural activation patterns in STEM education: Pragmatism revisited. *Journal of Pragmatic Pedagogy*, 4(2), 45–61. <https://doi.org/10.1080/23735082.2022.1890651>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Piaget, J. (1970). *La psicología de la inteligencia* (E. Méndez, Ed. y Trans.). Paidós.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Viking Press.
- Popper, K. (2005). *The logic of scientific discovery*. Routledge.
- Ricoeur, P. (2006). *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning*. Texas Christian University Press.
- Rodríguez, P., & Sánchez, M. (2022). Transdisciplinarity and systems thinking in STEAM education: Implications for global challenges. *Systems Research and Behavioral Science*, 39(4), 711–724. <https://doi.org/10.1002/sres.2865>
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become* (1.<sup>a</sup> ed.). Charles Merrill.
- Sawyers, R. K. (2018). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.
- Smith, J. A., Lee, R. H., & Chen, T. (2022). Executive functions and metacognition: Foundations for rational learning in educational neuroscience. *Frontiers in Psychology*, 13, 834562. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.834562>
- Tokuhamma-Espinosa, T. (2011). *Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. W. W. Norton & Company.
- Torres, V., Salazar, P., & Gómez, L. (2023). Emotional safety and intrinsic motivation in education: Neuroplastic mechanisms and pedagogical implications. *Educational Neuroscience*, 9(1), 15-29. <https://doi.org/10.1080/23732647.2023.2174567>

## Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625–636. <https://doi.org/10.3758/BF03196322>
- Zull, J. E. (2017). *The art of changing the brain: Enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning*. Stylus Publishing.

**Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT**  
**Volumen 3. Número 1, Año 2025**  
**COMPOSICIÓN DEL PROBLEMA CUALITATIVO DESDE LA ONTO -**  
**FENOMENOLÓGIA CONSCIENTE DEL INVESTIGADOR**

*COMPOSITION OF THE QUALITATIVE PROBLEM FROM THE CONSCIOUS  
ONTO-PHENOMENOLOGY OF THE RESEARCHER*

**Mauri Francisco Rojas García**

Instituto Academia de Formación Jurídica Simón Rodríguez

Maracay, Estado Aragua, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-8754-6676>

[rojas.maury@gmail.com](mailto:rojas.maury@gmail.com)

---

Abogado egresado de la Universidad Bolivariana de Venezuela; Especializaciones en: Ciencias Penales y Criminología, Derecho Procesal Civil, Telemática e Informática en Educación a Distancia y Medicina Legal; Maestría en: Educación Abierta y a Distancia; Doctorado en Ciencias de la Educación; Docente en: Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas; Universidad Nacional Abierta; Universidad Militar Bolivariana de Venezuela; Conferencista; Asesor Académico y Metodológico de Tesis de Grado.

---

## **Resumen**

El problema de investigación al momento de ser asumido cualitativamente; se exhibe como la elección más asertiva para el estudio de una situación problemática donde es el hombre quien estudia al hombre, cuando esta frente a frente con aquello que es capaz de producirle una emoción intranquila de incertidumbre que produce efectos colaterales en el seno social, pero ¿Cómo la describe posterior a su observación?, ¿De qué manera profundiza en su naturaleza?, ¿Por qué es necesario dar a conocer un criterio razonado que ofrezca una interpretación razonada que contemple los postulados científicos?. Estos son enigmas, que motivan que en este artículo se exponga sobre la composición del problema cualitativo desde la onto fenomenología consiente del investigador. La metodología utilizada es del tipo documental secundario que admitió la revisión de evidencias que se encuentran en el enfoque escogido y que constituyen una forma de aportar conocimientos científicos de los fundamentos de otras investigaciones ya consumadas. Entre la reflexión de cierre, se destaca que la onto fenomenología consiente, despierta y provoca la necesidad de entrar en las profundidades de la incertidumbre con el ánimo de reconocer la posibilidad de hallar respuestas o incluso más contrariedades de las ya observadas.

**Palabras Clave:** Cualitativa, Investigación, Onto - fenomenología, Problema.

### **Abstract**

The research problem at the time of being assumed qualitatively; it is exhibited as the most assertive choice for the study of a problematic situation where it is man who studies man, when he is face to face with that which is capable of producing an uneasy emotion of uncertainty that produces collateral effects in the social core, but how does he describe it after his observation?, How does he delve into its nature?, Why is it necessary to make known a reasoned criterion that offers a reasoned interpretation that contemplates the scientific postulates?. These are enigmas, which motivate that in this article the composition of the qualitative problem is exposed from the conscious onto-phenomenology of the researcher. The methodology used is of the secondary documentary type that admitted the review of evidence that is found in the chosen approach and that constitute a way of providing scientific knowledge of the foundations of other investigations already completed. Among the closing reflections, it is highlighted that ontophenomenology allows, awakens and provokes the need to enter into the depths of uncertainty with the desire to recognize the possibility of finding answers or even more contradictions than those already observed.

**Keywords:** Qualitative, Research, Onto - phenomenology, Problem

### **Introducción:** (Preámbulo de una situación que perturba)

El problema de investigación de enfoque cualitativo de manera involuntaria suele ser confundido en su concepción filosófica y en algunas oportunidades científica ocasionando el alejamiento de su verdadera intención; cara y cruz de la misma moneda; anverso y reverso en la actividad del viviente, lo biológico y psicológico, lo normal o irregular están presentes en el fenómeno llamado vida por medio del paradigma interpretativo y la metodología preferida, en el que puede observarse, descifrarse y plantearse una dialéctica en ella, que nace del germen de la inquietud, la cual permite considerar y dar a conocer una perspectiva ontológica que devela diversas manifestaciones de una realidad no asumida como estructura social ideal, puesto que cada realidad o situación evoluciona para bien o para mal.

En este artículo; se explica que el problema investigativo es la manifestación eventual de una anomalía con apreciación filosófica y de postura individual que nace de la onto – fenomenología consciente, es decir, la relación entre la conciencia del investigador y la construcción del problema cualitativo desde su propia creencia significativa, la cual se desarrolla y crece en un hilo histórico de acontecimientos atendidos por el entendimiento sociológico, estableciendo un lazo entre la lógica y el criterio razonado, acompañado de la exigente labor metodológica como ciencias para

comprender en su simiente lo incomprensido. No obstante no es intención de este autor abordar este aspecto que innegablemente lo llevaría ir más allá de los límites subjetivos que lo impulsaron a proyectar esta iniciativa, aunque sostiene que cada contrariedad representa en sí mismo una forma de crecimiento del hombre, ya que de él se segrega un proceso de interpretación reflexiva.

La composición del problema cualitativo puede tener sus bases en el método cartesiano pensado por Descartes (1637) y que consiste en colocar en orden, establecer la disposición de las cosas hacia las cuales es ineludible orientar el espíritu para descubrir la verdad; lo que más adelante sería conocido como método científico que prosperará gradualmente gracias a la intervención de otros filósofos; inspiración por el cual se hace próspera reconocer la existencia de puertas que den entrada al buen sentido de la razón y duda como el inicio del conocimiento, dejando la ignorancia de algún hecho social al descubierto y exigiendo la intervención humana para su resolución en las vías de la metodología adoptada por quien investiga, teniendo como referencias ejemplarizantes aquellas propuestas por Hernández, Fernández y Baptista (2014) las cuales pueden ser reformadas de acuerdo a la conveniencia del investigador con la adición de otros elementos para su configuración, tales como:

1. El problema cualitativo como la puerta que da acceso a una realidad inquietante.
2. Las interrogantes que derivan de la situación inquietante.
3. Los propósitos que persigue la investigación como aspectos teleológicos explicativos y comprensivos.
4. La apología del desarrollo de la investigación ante la comunidad científica.
5. La trascendencia de la investigación.
6. La línea de investigación distinguida y;
7. La matriz epistémica como forma de conocer la profundidad de la situación.

El paisaje mostrado; hace meditar que detrás de cada observación individual hay un trasfondo oculto que pudiera ser expuesto de complejo, ya que presenta la singularidad de estar compuesto por un limitado número de elementos que se encuentran en la naturaleza inanimada del hombre como ser social, además de ser

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

conocedor de que en cada percepción existe el contenido que lo coloca y confiere algún sentido a lo observado y por consecuencia da una diferenciación radical entre lo correcto o incorrecto según el nivel de apreciación donde las leyes y la sociología están íntimamente entrelazadas.

Lo ya expresado; es sólo una efímera reflexión ante las constantes insuficiencias del sujeto investigador necesitado de clarificar sus pensamientos en cuanto al tema tratado, intentando aproximarse a los problemas cualitativos en sus diversos contextos pero evadiendo la posibilidad real de crecimiento intelectual propio del ser humano por considerarlo en algunos casos un caminar administrativo que lo llevara a la obtención de algún logro, lo que me conlleva a parafrasear el criterio de Merani y Merani (1971) quienes opinan que el pensamiento es el instrumento para la acción, ¿pero cuál acción, la personal o la externa?. Ante esta interrogante se hace innegable profundizar en el concierto epistémico de variadas teorías que vigorizan la conciencia y exponen ciertos puntos de vista.

## **Metodología empleada:** (Camino metodológico)

Abrir las puertas correctas para la construcción de este material implicó primeramente para el articulista interpretar sus propias perspectivas sobre la temática incidida y dilucidar de manera intersubjetiva, valorando los saberes que florecieron y se mantienen a través de los textos así como documentos de origen probado tales como libros, reportes, revistas y artículos científicos, que contribuyeron a una mayor claridad de los acontecimientos, involucrando el sentido común dentro de la conceptualización teórica y epistemológica, los cuales a su vez representaron las unidades de análisis que demandaron el filtraje epistemológico y el uso de la hermenéutica respectivamente; en este sentido se adoptó el enfoque cualitativo de tipo descriptivo, ya que se descifró la información obtenida de las fuentes saludables.

El artículo se apoyó en una investigación documental de tipo secundario; gracias al estudio de evidencias que habitan en la investigación cualitativa. Desde el creer de Martín, Sánchez, Torralba, Díaz, Segovia y Alonso (2008) esta es “una forma de aportar



# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

conocimiento científico a partir de los datos de otras investigaciones ya realizadas” (p.12). Es decir, se partió del estudio de enfoques expuestos y disponibles sobre el planteamiento del problema en una investigación cualitativa con el objetivo de profundizar en su estructura y exponerla sistemáticamente mediante una metodología explícita pero al mismo tiempo flexible; adicionalmente Andréu (2022) sostiene que: “Se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico”. (p.2). Dicho de otra manera; debe ser, sistemática, objetiva, replicable y válida.

Con el fin de explicar las contribuciones plasmadas de manera escrita; se empleó la hermenéutica como técnica de interpretación científica que en palabras de Bautista (2013): “lo que se busca es interpretar los sentidos culturales que los investigadores construyen a partir de lo expresado por los informantes sobre un asunto determinado”. (p. 56). En otras palabras, se trata de observar algo, buscarle significado y comprenderlo.

## **Discusión sobre los hallazgos:** (Camino epistemológico).

Este trabajo fue concebido para ser modestamente una contribución al debate metodológico en ciencias sociales y filosofía de la investigación; apoyado en las esencias epistemológicas que son necesarias interpretar a objeto de admitir un nuevo panorama que representa el fruto de la labor investigativa.

En virtud de lo expresado; resulta benévolo recordar que fue Aristóteles el padre del pensamiento ontológico, conduciéndose por el estudio del ser dentro de la disciplina filosófica y que ha sido extendido como “una forma de percibir y concebir la realidad” (p.4) según Astete (2016); mientras que la fenomenología fundada por Husserl desde el cavarlar de Montiel (2016) se exhibe como el estudio de los fenómenos y las estructuras que catalizan la experiencia intersubjetiva, por otro lado Merleau – Ponty (1957) razono que es “un método y una actitud intelectual: la actitud intelectual específicamente filosófica; el método específicamente filosófico” (p. 24). Finalmente, Waldenfels (1992) pensó que esta “pretende investigar, describir y dar significancia a los fenómenos u objetos tal y como los experimentan las personas” (p.3).

En todo caso; tanto la ontología como la fenomenología son bien recibidas para

asistir en la pretensión del nacimiento de la onto - fenomenología consciente, reflexionada y definida por el articulista como una filosofía individual revestida de dimensionalidad enmarcada en la observación voluntaria y meditada de aquellas situaciones inquietantes por una singularidad en un contexto aislado y su posterior descripción desde la creencia, valor y significado que le otorga el sujeto interviniente.

Adicionalmente es de interés comentar que un fenómeno es sustanciado en el Diccionario de la Lengua Española como toda manifestación que se hace presente a la conciencia de un sujeto, y aparece como objeto de su percepción; lo que no implica que este sea identificado como una situación problemática la cual es comentada por Rubinstein (1958) como "aquella que presenta puntos desconocidos en los que es necesario poner lo que falta". (p. 26); es decir, el problema es el resultado del pensamiento abstracto que se genera entre la realidad observada, percibida directamente por los sentidos e interpretada internamente por la conciencia.

### **El problema cualitativo como la puerta que da acceso a una realidad inquietante.**

Aquí comienza la onto - fenomenología consciente del investigador; quien parte de los postulados científicos de intelectuales, donde el planteamiento del problema es explicado con disímiles enfoques, tales como Silva (2022) quien opina que "es una situación en la que hay algo que averiguar o que provoca una preocupación, una situación difícil que debe ser resuelta" (p.46); Bernal (2010) piensa que es "todo aquello que se convierte en objeto de reflexión y sobre el cual se percibe la necesidad de conocer, y por lo tanto, de estudiar". (p. 84) o Arias (2012) quien finalmente sostiene que "consiste en describir de manera amplia que permite comprender su origen, relaciones e incógnitas por responder" (p.41).

Como bien, puede entenderse, en cada una de las inclinaciones destaca el común se centra en observar una situación inquietante y describirla, implicando conocer las coyunturas relacionadas al problema, donde están presentes tres (3) demarcaciones para su desarrollo como lo son el macro, el meso y el micro que en sí mismos constituyen perspectivas que se utilizan para analizar realidades desde diferentes matices como bien lo explica Smelser (1994), "El nivel macro, se centra en las interacciones a un nivel más amplio, como las interacciones entre naciones, estados o sistemas culturales; el nivel meso, se presenta en las interacciones de los

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

grupos y el nivel micro en individuos y sus interrelaciones”. (p.12). Se desprende que se parte de un área general de trabajo y luego concreta su investigación en un aspecto específico que bien puede ser un territorio o el mismo ser social, engloba un problema que se irá explorando por partes. Ejemplos de los niveles antes mencionados son:

1. **Nivel macro:** En el largo devenir y estadía por los diferentes ámbitos territoriales formativos de orden mundial, en países tales como Ecuador, Argentina, Perú y México donde el estudiante es un adulto; he manifestado que...(…)...
2. **Nivel meso:** En ciertos contextos universitarios del suelo patrio; desde mi vivencia y criterio investigativo, la andragogía ha sido poco valorada, abordada erróneamente como un sinónimo de la propia pedagogía...(…)....
3. **Nivel micro:** En mi rol de investigador; decidí describir una situación donde colegas del ejercicio docente, son blancos vulnerables de la incomodidad originada por sus impropias actuaciones...(…)...

Como bien se lee; la atención de la situación problemática se apertura con la descripción de una coyuntura desde una observación amplia que involucra los elementos relacionados al hecho objeto de interés hasta llegar a un razonamiento intersubjetivo y delimitado del mismo. En la medida en que la situación bajo análisis esté claramente formulada y aislada se ampliarán las posibilidades del sujeto investigador de no perderse en el propósito investigativo.

## **Las interrogantes que derivan de la situación inquietante.**

Las interrogantes florecen como dudas que exponen el inicio a la investigación permitiendo alcanzar la certeza de algo, como bien lo consideró Descartes (1964) al pensar que: “se trata de colocar en duda todo conocimiento hasta tener razones suficientes para afirmar una verdad como algo seguro e indudable”. (p. 13). Esto impulsa a meditar sobre ¿el por qué?, ¿el cómo?, ¿de qué manera?, ¿cuál es el propósito?, u otros; admitiendo afrontar el hecho problemático de forma más directa y evitar distorsiones en el actuar investigativo. No obstante, Hernández, Fernández y Baptista (2014) exhortan a no considerar a las interrogantes de la investigación como la comunicación del problema en su totalidad con su riqueza y contenido, se trata de resumir lo que habrá de ser la investigación e incluso señalan sutilmente el futuro paradigma y la metodología a emplear para su estudio, tal como se muestra en las

siguientes ejemplificaciones:

1. ¿Cuáles son elementos epistémicos y filosóficos presentes en los docentes sobre la andragogía como modelo de enseñanza en el adulto?
2. ¿Qué significa para los docentes la práctica del modelo andragógico?
3. ¿Es posible reeducar al docente en su concepción educativa mediante el modelo andragógico?

Los enigmas propuestos por el sujeto investigador buscan obtener respuestas que direccionen transversalmente sus criterios metodológicos en el marco del estudio iniciado, dando objetividad al discurso científico que es la segura reflexión como cierre del trabajo, en opinión de Sala y Arnau (2014), estas no deben ser omitidas ya que tienen las siguientes finalidades: “Orientan la formulación de objetivos y todo el proceso de toma de decisiones en el diseño de la investigación, análisis de información, redacción y discusión de los resultados y conclusiones”. (p.3), esto implica para el sujeto investigador continuar buscando y curioseando en lo desconocido, entendiendo que son las búsquedas las que ofrecen el telón de fondo a lo propiamente humano.

### **Los propósitos que persigue la investigación como aspectos teleológicos explicativos y comprensivos.**

Los propósitos llamados tradicionalmente objetivos; se asumen como el núcleo de cualquier estudio, se constituyen en una mirada serena de las metas relevantes, siendo estas los elementos de todo acto que propicie el encuentro de lo inexplorado, tal cual como lo medito Tamayo y Tamayo (2005) quien considero que estos deben ser totalmente claros y concisos de los propósitos por el cual se tiene la intención de conducir la investigación, e incluso Cerda (2000) pensó que son aquellas metas precisas de todo estudio y es necesario reconocerlas como el eje central de cualquier investigación, por tanto, el planteamiento de los mismos se afianza como la etapa más importante del proceso investigativo, pues como lo pronunció Guanipa (2008) “los proyectos de investigación pueden fracasar principalmente por falta de propósitos claramente definidos” (p.10).

Los postulados develados convencen que los propósitos fundados expresan lo que el sujeto investigador desea examinar y conocer para poder responder a una situación problemática planteada desde su razonamiento y manteniéndolo unido a este.

Dicho de otra manera, acciones concretas a cumplir que le permiten confirmar tanto los métodos como las técnicas a utilizar de manera pertinente durante su proceso, pero al mismo tiempo estos son los que lo impulsan y lo llevan a pensar el por qué está explorando, ya que crean el vínculo entre la situación problemática con el sujeto interviniente; lo que permite inferir que sin unos propósitos no existe investigación.

Los propósitos se pueden develar en dos horizontes; el fundamental y los filosóficos con dependencia entre sí, siendo el primero explicado desde el pensamiento de Arias (2012) como aquel que expone la finalidad principal de la investigación en concordancia con la formulación del problema, mientras que los segundos “indican con precisión los conceptos, variables o dimensiones que serán objeto de estudio. Se derivan del objetivo fundamental y contribuyen al logro de este”. (p.45). Modelo de ellos están:

1. **Fundamental:** Aproximarse a una reflexión teórica sobre el acto docente andragógico...(…)
2. **Filosóficos:** 1.- Explorar los fundamentos epistémicos y filosóficos relacionados a la andragogía; 2.- Describir el desarrollo de la praxis docente en el ambiente áulico...(…)... 3.- Comprender que es posible un cambio de conducta en el desarrollo del quehacer docente.

### **La apología del desarrollo de la investigación ante la comunidad científica.**

Toda investigación tiene una razón de ser; una sustanciación teórica que exhibe la causa de su desarrollo. Se trata de argumentar ante terceros la necesidad de valorar o entender un problema y que los resultados que se obtengan de ello serán beneficiosos para la sociedad. Parafraseando a Bernal (2010) y Silva (2022) respectivamente, su fin último es el de remarcar la relevancia y pertinencia del estudio, vista desde varios enfoques como el teórico, metodológico y práctico, dicho de otra manera, es una pieza clave en todo problema cualitativo ya que sirve para convencer la trascendencia de la investigación. Sobre este aspecto, se develan los siguientes ejemplos.

1. Esta investigación aporta luces teóricas para dilucidar la dialéctica de...(…)...
2. Constituye un aporte significativo para la enseñanza y formación especializada...(…)...

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

3. Posee una pertinencia en variados aspectos de la vida debido a la transformación y participación protagónica de los docentes...(…)...
4. Destaca la contribución de la crítica que como investigador doy a los hallazgos que se produjeron durante el recorrido explorado...(…)...
5. Relaciona la experiencia vivida y la creatividad puesta de manifiesto al momento de abordar las diferentes fases de la investigación...(…)...
6. Fortalece la institución educativa en el nivel de postgrado...(…)...
7. Vigoriza el desarrollo efectivo del ejercicio educacional...(…)...
8. Consolida el valor del enfoque objeto de reflexión gracias a los aportes teóricos y filosóficos que sobre el tema se insertan...(…)...
9. Muestra una forma activa, sólida y permanente de comprender las necesidades, realidades e inquietudes del estudiantado adulto...(…)...
10. Impulsa la continuidad de los estudios de postgrado...(…)...
11. Finalmente, esta investigación tiene una valoración que parte del argumento epistémico, por cuanto se precisa expresar una aproximación teoría argumentativa...(…)...

## **La trascendencia de la investigación.**

El problema cualitativo acompañado del tratamiento de investigación; germina como ya se había expresado de la conciencia del ser humano provisto de entusiasmo, inquietud y la necesidad natural de aportar razonamientos científicos inicialmente para su propia transformación como sujeto activo e interviniente de los procesos sutiles que forman parte de la sociedad en su progreso constante; a partir de este enfoque el alcance investigativo se encuentra orientado no solo a satisfacer los deseos del hombre como especie e investigador, sino de la humanidad como corazón del mundo y que en aras de preservar su existencia procura a través del empleo de la ciencia su continuidad a lo largo del tiempo, pero contemplando los límites o extensión de su estudio. Bajo esta filosofía se presenta el siguiente modelo: “Esta investigación se delimita al acto docente andragógico en el nivel de postgrado con la mirada atenta de otros sectores sociales y educativos”.

**Línea de investigación distinguida.**

La existencia misma y el progreso de toda investigación innovadora radica en la solución de problemas existentes en la sociedad; para ello, la línea de investigación se consolida como el músculo donde se combinan los variados procesos sustantivos, con todo el rigor de la actividad científica, para la Pontificia Universidad Católica del Perú (2007), “es un enfoque que abarca conocimientos, inquietudes, prácticas y perspectivas de análisis propiciando el avance de proyectos y productos construidos sistemáticamente alrededor de un tema de estudio”. (p.3), Como bien puede entenderse estas orientan la actividad académica e investigativa, así como la formación de investigadores en todas las áreas, tienen, connotativamente, un sentido polisémico, justificado en las múltiples percepciones de la que han sido objeto. Un paradigma es el presentado a continuación:

1. La presente investigación abrazo la línea de investigación académica estipulada por la Universidad...(…)...denominada como: “Educación para la participación y producción social”, debido a que esta se encuentra orientada al igual que el presente trabajo investigativo a propiciar la edificación de un espacio participativo, cooperativo para la reflexión...(…)...
2. La investigación tiene identidad con la línea de investigación académica concebida por la Universidad...(…)...nombrada como: “Educación, Desarrollo, Innovación y Tecnología”, ya que esta se constituye como un espacio para la indagación, análisis y evaluación de un eje temático para la producción de conocimiento, además del desarrollo de las ciencias y las disciplinas implicadas en dicha área del saber educativo.

**La matriz epistémica como forma de conocer la profundidad de la situación.**

En todo proceso de investigación se toman informaciones del mundo real; la transformación de estos, en pesquisas pertinentes que están relacionados con los objetivos que se persiguen y delimitados por la metodología adoptada. Ello indica que es el investigador quien toma la decisión sobre el modo de hacer su estudio y las

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

técnicas para recolectar la información, que le permitirán un acercamiento con la situación problemática. Leal (2012), afirma que “la matriz epistémica, es la fuente de origen de una cosmovisión, ideología, paradigma, método, técnica o estrategia adecuada para investigar la naturaleza de una realidad creída como natural o social”. (p.15). En otras palabras, el punto de encuentro entre determinadas formas del conocer que adoptan las culturas humanas y la realidad o incluso la origina y rige la manera de conocer un determinado contexto. Tales como:

1. **Ontológicas:** (Se aprecia en la descripción del problema cualitativo). Desde ese ser humano llamado (a) Docente administrativo, docente de aula, obrero de ambiente, madre y alumna, se procura comprender y reflexionar...(…)...
2. **Epistemológica:** (Se ubica en el marco de las bases teóricas). A luz de este enfoque, se proyecta en esta investigación una interpretación reflexiva...(…)...
3. **Gnoseología:** (Corresponde a un complemento interpretativo de las bases teóricas). La investigación ambiciona por su naturaleza, generar una aproximación teoría...(…)...
4. **Metodología:** (Se muestra como el proceder investigativo). A tal efecto, la investigación tiene como base el paradigma cualitativo y el modelo fenomenológico hermenéutico.
5. **Axiológico:** (Se vincula con el razonamiento de los hallazgos). En este sentido, se pretende acercar a los actores socio educativo involucrados en la investigación a los valores, a la ética, moral y civismo...(…)...
6. **Teleológico:** (Corresponde a la reflexión del investigador). El fin último de esta investigación será el encuentro entre lo espiritual y el significado de una experiencia vivida...(…)...

Como bien se expone; la matriz epistémica es una combinación de aspectos filosóficos que brotan continua y espontáneamente del contexto atendido, las cuales están tejidas las unas con las otras y que medito de la teoría expuesta por Martínez (2008) quien emplea un sistema de condiciones que comporta dos (2) aspectos cualitativos tales como: 1.- El pensar, y 2.- La pre lógica o pre conceptualidad,



generalmente inconsciente en el ser humano, que constituye “la misma vida” y “el modo de ser. En otras palabras, pienso y luego existo como lo expresó Descartes (1964), ya que la manera de reconocerse es admitiéndote vivo.

### **Reflexiones Finales**

Este articulista cautamente asume un rol noble en medio de una sociedad científica y exigente; cavila que el sujeto investigador al no estar preparado o formado para asumir dar los pasos seguros por el camino del orden y la ordenación como bien se dieron a conocer al mundo gracias a los métodos, será víctima de su inobservancia que producirá inmediatamente efectos negativos que le impedirán impulsarse al mundo del encuentro y la verdad deseada, abriendo una brecha que lo alejara de su verdadero propósito que no es otro que ayudar al progreso de la humanidad gracias a sus descubrimientos y aportes, ya que se hace evidente que el problema cualitativo surge de la conciencia reflexiva del investigador, quien, desde su experiencia vivida, describe e interpreta la realidad problemática.

Por el contrario; los problemas de investigación cualitativa pudieran ser mejor enfocados y explicados si se parte del punto crítico propio; la onto - fenomenología consciente, despierta y provoca la necesidad de entrar en las intimidades de la incertidumbre con el lívido de admitir la posibilidad de hallar respuestas o incluso más contrariedades de las ya observadas, esto quiere decir, que la inquietud debe provenir del mismo creer, sentir, y significado que solo el sujeto observante puede darle, ya que la labor investigativa desentraña de su interior una actitud y estado de conciencia que se presenta al mundo originario e inmaterialmente. Así mismo; el tema tratado y expuesto en este espacio, no debe considerarse un aspecto tradicional ni mucho menos ser expuesto en el círculo de la ritualidad metodológica, ya que este no aborda las limitaciones materiales sino aquellas que son emocionalmente parte del ser humano. Es necesario entonces; que el investigador se vea en el espejo de su propia vivencia y se asuma como un sujeto capaz de observar, describir, explicar y ofrecer soluciones desde diversos enfoques para que estos sean abiertamente comprendidos por la sociedad ingente de respuestas y pragmatismos concretos e innovadores que favorezcan su subsistencia.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

## Referencias

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. (6ta ed.). Editorial Episteme. Venezuela.
- Andréu, J. (2022). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Universidad de Granada - España.
- Astete, C. (2016). *La dimensión ontológica de la investigación cualitativa en la educación y pedagogía*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.
- Bautista, N. (2013). *Proceso de la investigación cualitativa epistemología, metodología y aplicaciones*. Revista investigaciones en educación. Colombia.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. (3ra ed.). Editorial Pearson Educación. Colombia.
- Cerda, H. (2000). *Los elementos de la investigación*. Editorial Codice Ltda. Colombia.
- Descartes, R. (1637). *Discurso del método*. Traducción de Gual, A. (1964). E.D.A.F. España.
- Diccionario de la Lengua Española (2025). Disponible en: <https://dle.rae.es/>
- Guanipa, M. (2008). *Objetivos de investigación en las ciencias sociales*. Comité Académico y Docente Seminario de Investigación en el Doctorado Ciencias de la Educación. Venezuela.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación científica*. (6ta ed.). México: McGraw Hill.
- Leal, J. (2012). *La Autonomía del Sujeto Investigador*. Impresiones Azul Intenso. 5ta edición. Venezuela.
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y Metodología Cualitativa*. Editorial Trillas. México, D.F.
- Martín, J. Sánchez, M. Torralba, E. Díaz, S. Segovia, L. y Alonso, F. (2008). *Investigación secundaria. La revisión sistemática y meta análisis*. Fundación para la Investigación Sanitaria en Castilla la Mancha (FISCAM). España.
- Merani, A. y Merani, S. (1971). *La génesis del pensamiento*. Editorial Grijalbo, S.S. México, D.F.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Merleau – Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires – Argentina.

Montiel, A. (2016). *Disputa entre Husserl y Heidegger: De la fenomenología reflexiva a la fenomenología hermenéutica*. Universidad Tecnológica Intercontinental. ARANDU-UTIC – Revista Científica Internacional - Vol. III, Número 1, 2016 - ISSN 2311-75-59. Asunción – Paraguay.

Pontificia Universidad Católica del Perú (2007). *Definición y fortalecimiento de líneas de investigación en la Pontificia Universidad Católica del Perú*. (Documento conceptual).

Rubinstein, S. (1958). *El pensamiento y los caminos de la investigación*. Ediciones Pueblo Unido. Uruguay

Sala, J. y Arnau, L. (2014). *El planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación*. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Silva, J. (2022). *Metodología de la investigación. Elementos Básicos*. Colegial Bolivariana, C.A. Venezuela.

Smelser, N. (1994). *Teorías Sociológicas*. Revista internacional de ciencias sociales. UNESCO.

Tamayo y Tamayo M. (2005). *El Proceso de la investigación Científica*. Editorial . LimusaMéxico, D.F.

Waldenfels, B. (1992). *Introducción a la fenomenología*. Editorial Paidós. España.

**DIMENSIONES FILOSÓFICAS Y ÉTICAS DEL INTERNAMIENTO DE PERSONAS  
MAYORES EN ASILOS CON FAMILIARES VIVOS: UN ANÁLISIS BIOÉTICO**

*PHILOSOPHICAL AND ETHICAL DIMENSIONS OF NURSING HOME INSTITUTIONALIZATION OF  
OLDER ADULTS WITH LIVING FAMILY: A BIOETHICAL ANALYSIS*

**Angela Leonor Castillo Bailón**

Centro Médico Castillo-Atacames

Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-3289-5158>

[angelita10071969@gmail.com](mailto:angelita10071969@gmail.com)

---

Médico Cirujano, Magíster en Gerencia y Administración de Salud. Magister en Docencia superior. Investigador en temas de ética del cuidado y envejecimiento. Directora del centro Médico Castillo-Atacames

---

**Resumen**

El internamiento de personas mayores en asilos, aun contando con familiares vivos, constituye un fenómeno que suscita profundos cuestionamientos filosóficos y éticos relacionados con la dignidad, la autonomía y el deber filial. Este artículo propone analizar las dimensiones morales y sociales de esta práctica, destacando la tensión entre la obligación familiar de cuidado y el derecho del adulto mayor a decidir sobre su vida. Se llevó a cabo una revisión integrativa de literatura en filosofía, bioética y gerontología, con búsqueda en bases de datos indexadas (Scopus, Web of Science, SciELO) entre 2015 y 2024. De un total de 52 artículos, se seleccionaron 30 que cumplieran con criterios de inclusión relacionados con institucionalización, ética del cuidado y envejecimiento. El análisis mostró que, si bien la institucionalización ofrece beneficios como atención médica especializada y reducción de la carga del cuidador, también conlleva riesgos de desarraigo emocional, pérdida de autonomía y sentimientos de abandono. Asimismo, se identificó desigualdad en el acceso a asilos de calidad, lo que plantea problemas de justicia distributiva. A la luz de perspectivas kantianas y de la ética del cuidado, se evidencia la necesidad de que las decisiones sobre internamiento sean compartidas y respeten el proyecto de vida del adulto mayor. Se reconoce la importancia de políticas públicas que favorezcan modelos híbridos de cuidado, como centros diurnos o programas domiciliarios, capaces de equilibrar responsabilidades familiares y estatales. El internamiento debe evaluarse caso por caso, priorizando la autonomía, la dignidad y la participación activa del adulto mayor en la toma de decisiones, en el marco de un enfoque bioético que garantice un cuidado humanizado y equitativo.

**Palabras clave:** Asilos, Autonomía, Bioética, Dignidad humana, Filosofía del envejecimiento

### Abstract

The institutionalization of older adults in nursing homes, even when they have living relatives, is a phenomenon that raises profound philosophical and ethical questions related to dignity, autonomy, and filial duty. This article aims to analyze the moral and social dimensions of this practice, highlighting the tension between the family's obligation to provide care and the right of the older adult to decide about their own life. An integrative literature review was conducted in philosophy, bioethics, and gerontology, with searches in indexed databases (Scopus, Web of Science, SciELO) between 2015 and 2024. Out of a total of 52 articles, 30 that met inclusion criteria related to institutionalization, ethics of care, and aging were selected. The analysis showed that while institutionalization offers benefits such as specialized medical care and a reduction in caregiver burden, it also carries risks of emotional uprooting, loss of autonomy, and feelings of abandonment. Furthermore, inequality in access to quality nursing homes was identified, raising issues of distributive justice. In light of Kantian perspectives and the ethics of care, the need for decisions regarding institutionalization to be shared and to respect the life plan of the older adult becomes evident. The importance of public policies that favor hybrid models of care, such as day centers or home-based programs, capable of balancing family and state responsibilities, is acknowledged. Institutionalization should be evaluated on a case-by-case basis, prioritizing the autonomy, dignity, and active participation of the older adult in decision-making, within a bioethical framework that ensures humane and equitable care.

**Keywords:** Aging, Philosophy of; Autonomy; Bioethics; Human Dignity; Nursing Homes

### Introducción

El envejecimiento poblacional es uno de los fenómenos demográficos más significativos del siglo XXI y representa un desafío global que trasciende los ámbitos sanitario, social y filosófico desde la concepción de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021). La prolongación de la esperanza de vida, junto con la disminución de las tasas de natalidad, ha generado un crecimiento sostenido de la proporción de personas mayores en prácticamente todos los países, incluidos aquellos en vías de desarrollo, donde las estructuras de apoyo social y sanitario son aún frágiles. Este cambio demográfico no solo implica reconfigurar sistemas de salud y pensiones, sino también revisar críticamente los valores y principios éticos que guían el cuidado de quienes han alcanzado etapas avanzadas de la vida.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

En este contexto, una de las decisiones más complejas para las familias y los sistemas de salud es la institucionalización de los adultos mayores, es decir, su traslado a residencias geriátricas o centros especializados. Aunque estas instituciones pueden ofrecer un entorno seguro, personal capacitado y atención continua, su elección frecuentemente provoca conflictos morales y emocionales.

Entre los familiares, surge la tensión entre el deber de cuidado filial y las limitaciones reales de tiempo, recursos económicos y preparación técnica para atender necesidades médicas complejas (Nussbaum, 2013). Asimismo, desde el punto de vista del paciente, el ingreso a un entorno institucional puede ser percibido como una pérdida de autonomía, libertad y vínculos afectivos, afectando la percepción de dignidad y el sentido de identidad personal. La reflexión ética sobre este tema es especialmente relevante porque involucra valores universales que están en la base de la práctica sanitaria y de las políticas públicas.

De acuerdo con Beauchamp y Childress (2019), los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia constituyen el marco bioético fundamental para orientar decisiones sobre el cuidado. Aplicados a la institucionalización, estos principios obligan a preguntarse si la decisión respeta la voluntad de la persona mayor, si persigue su bienestar y seguridad, si evita daños físicos y emocionales, y si distribuye de manera equitativa los recursos de cuidado en un contexto de limitaciones económicas y alta demanda social.

Además, la cuestión no puede abordarse exclusivamente desde la ética clínica. Tiene un trasfondo filosófico y social más amplio que interpela el modo en que las sociedades contemporáneas conciben el envejecimiento y el valor de la vejez. Filósofas como Martha Nussbaum (2013) han señalado que el enfoque de capacidades permite comprender la vejez no como una etapa de pérdida, sino como un periodo que merece respeto y oportunidades de participación social.

Simone de Beauvoir, décadas antes, denunció en su obra “La Vejez” de 1970 la tendencia a marginar y “cosificar” a los ancianos, privándolos de agencia y significado vital. Este debate adquiere urgencia en un mundo que prioriza la productividad económica y, en muchos casos, reduce a los adultos mayores a una carga social.

Por otra parte, la pandemia de COVID-19 reveló vulnerabilidades profundas en

los sistemas de cuidado de larga duración. En muchos países, los centros geriátricos se convirtieron en escenarios de aislamiento extremo y alta mortalidad, lo que impulsó nuevas discusiones sobre derechos humanos, calidad de vida y la responsabilidad del Estado frente a la protección de poblaciones envejecidas.

Estas experiencias han catalizado un replanteamiento global de los modelos de institucionalización, cuestionando si garantizan verdaderamente entornos humanizados y si se respetan los deseos y valores personales de quienes allí residen. El presente artículo busca aportar a este debate desde un enfoque interdisciplinario que combine bioética, filosofía moral y reflexión social. Se analizarán los dilemas éticos que enfrentan familias, profesionales de la salud y responsables de políticas públicas al decidir sobre la institucionalización de adultos mayores. Para ello, se revisará el marco de principios propuesto por Beauchamp y Childress, así como perspectivas filosóficas contemporáneas que defienden la centralidad de la dignidad y la autonomía en el envejecimiento.

Este análisis pretende ofrecer criterios sólidos para orientar decisiones responsables y respetuosas, tanto en el ámbito privado como en la formulación de políticas de cuidado a largo plazo. En definitiva, estudiar las dimensiones éticas y filosóficas de la institucionalización es indispensable para responder a un fenómeno demográfico irreversible. Frente a un futuro con más personas mayores que nunca antes, urge fortalecer modelos de cuidado que sean técnica y emocionalmente adecuados, pero también moralmente justos y culturalmente sensibles. Comprender estos dilemas es un paso necesario para avanzar hacia sociedades más inclusivas y solidarias, capaces de reconocer en la vejez no una carga, sino una etapa digna y valiosa de la vida humana.

### **Método / Metodología empleada**

#### **Enfoque general del estudio**

Este artículo se enmarca en un paradigma cualitativo de tipo interpretativo-crítico, idóneo cuando el objeto de análisis implica fenómenos cargados de sentido moral y cultural, como es la decisión de institucionalizar a una persona mayor a pesar de tener familia. El propósito no fue únicamente describir datos, sino

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

comprender el significado profundo de esta práctica, visibilizando tensiones entre autonomía personal, deber filial y justicia social. Se asumió que las categorías de análisis dignidad, libertad, cuidado, abandono, no son neutrales ni universales, sino que emergen de tradiciones filosóficas y realidades socioeconómicas concretas.

El método elegido fue la revisión integrativa de la literatura, una estrategia que permite reunir, evaluar y sintetizar evidencias teóricas y empíricas para ofrecer un marco conceptual unificado sobre un problema complejo (Whittemore & Knafl, 2005). Esta modalidad es particularmente adecuada para trabajos bioéticos y filosóficos, pues admite textos conceptuales, normativos y estudios cualitativos, sin restringirse a ensayos clínicos y observacionales.

## **Justificación de la revisión integrativa**

El fenómeno del internamiento de adultos mayores suele estudiarse desde la geriatría o la psicología social, pero menos desde una perspectiva filosófico-bioética contextualizada en América Latina. Además, existe abundante producción dispersa como: artículos de filosofía moral, informes sobre derechos de las personas mayores, estudios de políticas de cuidado, en la que no siempre dialogan entre sí. Por ello, la revisión integrativa resultó la vía más apropiada para unir disciplinas, contrastar enfoques y construir un análisis humanizado y culturalmente sensible.

## **Estrategia de búsqueda y selección de fuentes**

La búsqueda bibliográfica se realizó entre enero y marzo de 2025 en tres bases de datos reconocidas: Scopus, Web of Science (WoS) y SciELO. Se eligieron por su amplia cobertura internacional, su rigor de indexación y por incluir producción académica relevante en filosofía aplicada, bioética y gerontología. Se usaron combinaciones booleanas de descriptores en inglés y español para asegurar diversidad y exhaustividad, entre ellos:

1. “institutionalization” AND “older adults” AND “ethics”
2. “nursing homes” AND “autonomy” AND “bioethics”
3. “filosofía del envejecimiento” AND “ética del cuidado”
4. “long-term care” AND “justice distributive” AND “Latin America”

Para asegurar un corpus actual y pertinente, los criterios de inclusión fueron:



# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

- a. artículos revisados por pares publicados entre 2015 y 2024.
- a. trabajos que analizan explícitamente la institucionalización de personas mayores desde dimensiones éticas, filosóficas, socioculturales o de políticas públicas.
- a. textos aplicables a contextos de habla hispana o transferibles teóricamente a América Latina.

Se excluyeron documentos anteriores a 2015 por riesgo de obsolescencia conceptual, trabajos centrados solo en aspectos arquitectónicos o financieros sin discusión ética, y publicaciones sin acceso a texto completo que impidieron evaluar la solidez de sus argumentos. La búsqueda inicial identificó 52 documentos. Luego de eliminar duplicados y textos irrelevantes en título y resumen, quedaron 38; tras la lectura crítica a texto completo se seleccionaron 30 artículos que cumplían todos los criterios de calidad y pertinencia.

## **Evaluación crítica de la calidad de los estudios**

Para asegurar el rigor, se aplicaron criterios adaptados de la Critical Appraisal Skills Programme (CASP) y de guías de análisis filosófico-bioético. Cada artículo fue revisado considerando:

1. Claridad y coherencia de los conceptos filosóficos o bioéticos empleados.
2. Pertinencia cultural del análisis y sensibilidad a contextos familiares y sociales.
3. Transparencia metodológica en los estudios empíricos incluidos.
4. Aportes originales a la comprensión de autonomía, dignidad, cuidado y justicia distributiva.

Esta evaluación permitió ponderar el peso de cada fuente en la construcción del marco teórico y en la interpretación de hallazgos.

## **Procedimiento de análisis y síntesis**

La información extraída se organizó en una matriz de análisis que incluía: referencia completa, país y contexto sociocultural, marco teórico (kantiano, enfoque de capacidades, ética del cuidado, justicia distributiva, bioética principia-lista), hallazgos clave y recomendaciones prácticas. A partir de esta matriz, se realizó una codificación

temática inductiva para identificar patrones recurrentes y vacíos de conocimiento.

### **Se generaron cuatro ejes de análisis:**

1. Autonomía y agencia moral del adulto mayor: grado de participación real en la decisión.
2. Deber filial y sobrecarga familiar: tensión entre tradición y condiciones socioeconómicas.
3. Justicia social y equidad en el acceso a cuidados institucionales de calidad.
4. Enfoques híbridos y alternativas humanizadas frente a la institucionalización total.

El trabajo de síntesis no se limitó a describir resultados, sino que articuló un marco interpretativo en diálogo con filósofos clave como Kant (1785/2002), Nussbaum (2013), Gilligan (1982) y Rawls (1971), integrando sus postulados con la evidencia empírica revisada.

### **Dimensión ética de la revisión documental**

Aunque esta investigación no involucra sujetos humanos, se actuó conforme a principios de integridad académica: respeto a la autoría intelectual, uso responsable de citas y referencias en formato APA 7.<sup>a</sup> edición, transparencia en los criterios de selección y análisis, y esfuerzo por reflejar una pluralidad de perspectivas para evitar sesgos de confirmación.

Asimismo, se mantuvo un enfoque humanizado, buscando que los resultados no sean meras abstracciones conceptuales, sino que respondan a las experiencias concretas de las personas mayores y sus familias. En especial, se consideraron narrativas que muestran cómo el internamiento puede vivirse como alivio y protección, pero también como ruptura y pérdida de identidad.

El resultado de este proceso es un corpus robusto, plural y actualizado que combina filosofía moral, bioética clínica, teoría del cuidado y análisis sociocultural. Esta estrategia permitió construir un marco analítico sensible y a la vez normativo, capaz de iluminar decisiones reales de familias y responsables de políticas públicas frente al internamiento de adultos mayores.

### **Limitaciones metodológicas**

Se reconoce que una revisión integrativa no pretende la exhaustividad absoluta y puede estar limitada por la disponibilidad de estudios en acceso abierto o por sesgos de publicación. Sin embargo, la estrategia múltiple de búsqueda, la selección crítica y la combinación de fuentes filosóficas y empíricas fortalecen la confiabilidad de los hallazgos.

### **Valor agregado del enfoque adoptado**

El principal aporte de esta metodología es construir un puente entre la teoría ética y la práctica del cuidado de largo plazo, ofreciendo un marco útil para familias, profesionales y responsables de políticas públicas. Al integrar perspectivas de autonomía, dignidad, justicia y cuidado relacional, el estudio permite ir más allá de análisis fragmentados y proponer soluciones culturalmente viables.

El resultado de este proceso es un corpus robusto, plural y actualizado que combina filosofía moral, bioética clínica, teoría del cuidado y análisis sociocultural. Esta estrategia permitió construir un marco analítico sensible y a la vez normativo, capaz de iluminar decisiones reales de familias y responsables de políticas públicas frente al internamiento de adultos mayores.

### **Primeros Hallazgos/Discusión sobre los hallazgos**

El análisis integrativo permitió identificar un conjunto de patrones que trascienden los enfoques puramente técnicos y evidencian que la decisión de institucionalizar a un adulto mayor, incluso cuando existe familia cercana, no puede explicarse únicamente por factores prácticos como disponibilidad de tiempo o recursos económicos. Se trata de una experiencia vital que involucra sentimientos de deber, culpa, alivio, miedo, esperanza y, sobre todo, una reflexión moral sobre lo que significa cuidar y ser cuidado.

#### **1. Autonomía y agencia moral: la voz de la persona mayor**

Una de las principales conclusiones de la literatura es que el principio de autonomía, entendido como capacidad de autodeterminación y participación activa en

las decisiones sobre la propia vida, suele ser el más comprometido en procesos de institucionalización. Aunque las familias con frecuencia buscan el bienestar y la seguridad de la persona mayor —por ejemplo, acceso a atención médica especializada, compañía constante y prevención de accidentes domésticos—, la manera en que se toma la decisión puede invisibilizar la voluntad del adulto mayor. Varios estudios muestran que con frecuencia se asume que, por edad avanzada o fragilidad física, la persona ya no puede decidir, desconociendo su derecho a expresar deseos, miedos y preferencias (Beauchamp & Childress, 2019).

Desde una perspectiva kantiana, esta omisión es éticamente problemática porque implica tratar a la persona como un medio para resolver una carga familiar y no como un fin en sí misma (Kant, 1785/2002). Se constató que cuando las familias involucran tempranamente al adulto mayor en el diálogo, informando, explorando alternativas y escuchando su narrativa, la experiencia de ingreso a una institución resulta menos traumática y se percibe como un proceso compartido y respetuoso.

### **2. Beneficencia y no maleficencia: entre protección y desarraigo.**

Los estudios revisados confirman que la beneficencia la intención de hacer el bien y proteger motiva gran parte de los internamientos. Las familias suelen decidir trasladar al mayor cuando temen caídas, deterioro rápido de salud o soledad peligrosa en casa. Las instituciones pueden garantizar alimentación balanceada, control de medicación, terapia ocupacional y compañía. Sin embargo, el principio de no maleficencia recuerda que evitar daño implica considerar también el sufrimiento emocional que puede surgir del desarraigo: dejar la vivienda propia, perder rutinas, vecinos y roles sociales.

Esta doble cara del beneficio es clave: el cuidado profesional puede mejorar parámetros clínicos, pero deteriorar el sentido de pertenencia y el propósito vital. Algunas publicaciones sugieren que los adultos mayores experimentan sentimientos de abandono y, a veces, duelo anticipado al separarse de su hogar y comunidad. Esto exige estrategias institucionales para suavizar la transición: acompañamiento psicológico, personal capacitado en comunicación empática y fomento de visitas frecuentes y significativas de la familia.

**3. Justicia distributiva: desigualdades en el acceso y calidad.**

La justicia distributiva, como propone Rawls (1971), busca que los recursos de cuidado se asignen equitativamente. Sin embargo, los hallazgos muestran profundas brechas: las residencias privadas de alta calidad son inaccesibles para gran parte de la población latinoamericana; mientras que las públicas suelen estar saturadas, con recursos humanos limitados y entornos poco estimulantes.

Esta desigualdad agrava el dilema ético: familias con menos recursos se ven forzadas a aceptar opciones que no garantizan dignidad ni bienestar, mientras que quienes pueden pagar acceden a entornos más humanizados. El reconocimiento de estas desigualdades cuestiona la idea de que el internamiento es siempre una “elección libre”: muchas veces se trata de una decisión condicionada por la carencia de apoyos estatales y redes comunitarias sólidas.

**4. Perspectiva sociocultural: tensión entre tradición y realidad contemporánea.**

En culturas colectivistas como las latinoamericanas, el cuidado de los padres ancianos es un ideal moral y un signo de gratitud. Sin embargo, los cambios sociales, migración laboral, urbanización, disminución de hogares multigeneracionales, han erosionado la posibilidad de cumplir este ideal. Este hallazgo explica por qué el internamiento genera culpa y conflicto emocional en las familias: existe una brecha entre el deber moral internalizado y las condiciones reales para ejercerlo. A nivel social, se percibe un desplazamiento de la responsabilidad tradicionalmente doméstica hacia estructuras externas que no siempre están listas para asumirla con calidad y sensibilidad cultural.

**5. Necesidad de modelos híbridos y humanizados**

La literatura coincide en que las soluciones binarias, en especial el cuidado exclusivamente familiar o institucionalización total, resultan insuficientes. Se proponen modelos híbridos, como centros diurnos donde el mayor pasa parte del día recibiendo apoyo profesional y regresa a casa, servicios de cuidado domiciliario con supervisión técnica, y residencias que fomentan la participación familiar activa. Estas modalidades atenúan la sensación de abandono, disminuyen la sobrecarga familiar y mejoran la

calidad del cuidado.

### **Reflexiones finales**

La revisión y análisis efectuados permiten extraer varias enseñanzas filosóficas y prácticas relevantes. En primer lugar, el internamiento no puede ser reducido a un trámite administrativo o sanitario: es un acto con profundo peso moral que involucra la identidad de la persona mayor y la trama afectiva de la familia. Cada decisión debería partir de una deliberación ética plural que incluya la voz de la persona implicada, su historia de vida y su concepción de dignidad.

En segundo lugar, la reflexión kantiana y la ética del cuidado convergen en señalar que respetar a la persona mayor significa reconocerla como sujeto moral hasta el final de su vida, no solo proteger su integridad física. Esto implica diseñar procesos de ingreso a instituciones que sean voluntarios en la medida de lo posible, informados y acompañados, con espacios de adaptación y mantenimiento de vínculos significativos.

En tercer lugar, la justicia social demanda políticas públicas robustas: ninguna decisión familiar es completamente libre si ocurre bajo condiciones de desigualdad. Es imprescindible invertir en sistemas de cuidado accesibles y regulados que garanticen estándares de calidad, supervisión ética y respeto intercultural. Asimismo, es vital apoyar a las familias con programas de respiro, asesoría y subsidios que eviten el colapso emocional y económico.

Cuarto, el enfoque humanizado requiere que las residencias no sean lugares de aislamiento, sino comunidades de vida donde se cultive propósito, autonomía residual y participación social. Actividades significativas, participación en decisiones cotidianas, contacto con la comunidad y tecnologías que faciliten la comunicación con familiares son herramientas prometedoras.

Finalmente, desde la filosofía del envejecimiento, este estudio recuerda que la vejez no es sólo declive: es etapa de sabiduría, legado y búsqueda de sentido. Las decisiones de cuidado deben honrar la historia y los deseos del adulto mayor, evitando que se sienta reducido a una “carga” o a un objeto de intervención sanitaria.

El reto ético para el futuro es integrar teoría y práctica: pasar de discursos sobre dignidad y autonomía a políticas concretas, protocolos de decisión compartida y

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

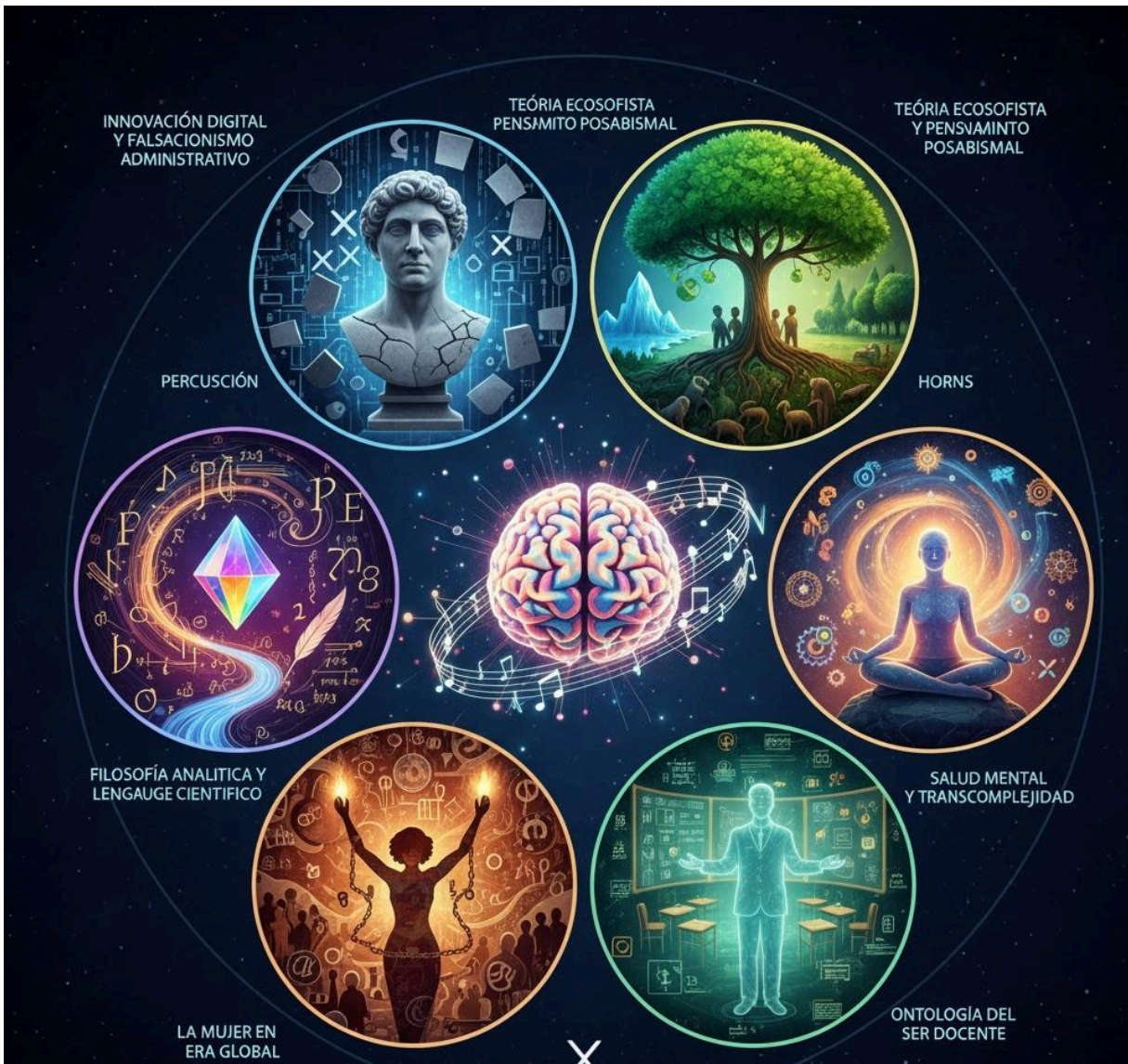
Volumen 3. Número 1, Año 2025

entornos institucionales realmente humanizados. Solo así el internamiento, cuando sea necesario, podrá vivirse como un acto de amor responsable y no como un signo de abandono.

## Referencias

- Arriagada, I. (2018). Familia y cuidado en América Latina: transformaciones y desafíos. CEPAL.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2019). Principles of biomedical ethics (8th ed.). Oxford University Press.
- De Beauvoir, S. (1970). La vejez. Gallimard.
- Gilligan, C. (1982). In a different voice: Psychological theory and women's development. Harvard University Press.
- Kant, I. (2002). Fundamentación de la metafísica de las costumbres (J. M. Muguerza, Trad.). Tecnos. (Trabajo original publicado en 1785)
- Nussbaum, M. C. (2013). Creating capabilities: The human development approach. Harvard University Press.
- Organización Mundial de la Salud. (2021). Decenio del envejecimiento saludable 2021-2030. OMS.
- Rawls, J. (1971). A theory of justice. Harvard University Press.
- Torres, J. A., & López, M. (2020). Ética del cuidado y personas mayores en América Latina. Revista Latinoamericana de Bioética, 20(2), 45–60. <https://doi.org/10.18359/rlbi.4352>
- Tronto, J. C. (1993). Moral boundaries: A political argument for an ethic of care. Routledge.
- Villacís, D., & Sánchez, A. (2022). Institucionalización de adultos mayores: Una revisión sistemática. Gerokomos, 33(1), 15–25. <https://doi.org/10.4321/S1134-928X2022000100003>
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. Journal of Advanced Nursing, 52(5), 546-553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>

## ENSAYOS





## LA OBSOLESCENCIA DE LO ANALÓGICO: UNA PERSPECTIVA FALSACIONISTA SOBRE LA INNOVACIÓN DIGITAL EN ADMINISTRACIÓN

*THE OBSOLESCENCE OF THE ANALOG: A FALSIFICATIONIST PERSPECTIVE ON DIGITAL INNOVATION IN MANAGEMENT.*

---

**Pedro Francisco Arcia Hernández**

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos.

<https://orcid.org/0000-0003-4472-7642>

[Arciapedro30@gmail.com](mailto:Arciapedro30@gmail.com)

---

Licenciado en Administración Comercial de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos; Magister en Gerencia Administrativa de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos; Magíster en Educación mención Currículum y Evaluación basado en Competencias de la Universidad Miguel de Cervantes Chile; Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos; Postdoctor en Investigación Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

---

### Resumen

Este artículo analiza la obsolescencia de los paradigmas administrativos analógicos desde una perspectiva falsacionista, una visión que contrasta con la narrativa tradicional del progreso tecnológico ininterrumpido. La brecha de conocimiento que se aborda reside en la ausencia de una mirada crítica para analizar la obsolescencia de las estructuras administrativas tradicionales, a menudo discutiendo la ruptura tecnológica pero eludiendo la ruptura epistemológica. En este contexto, la pregunta de investigación es: ¿Cómo puede el falsacionismo de Karl Popper servir como marco metodológico para deconstruir los principios de la administración clásica y analizar la obsolescencia de lo analógico en la era de la innovación digital?. El objetivo es proponer un análisis filosófico que demuestre que el verdadero avance en la gestión no radica en la mera adopción de tecnologías, sino en la capacidad del nuevo paradigma para refutar las verdades establecidas del pensamiento tradicional. El trabajo se estructura en tres ejes temáticos. El primero aborda la administración clásica como una hipótesis falsable; el segundo analiza la innovación digital como un “experimentum crucis” y el tercero propone una epistemología falsacionista de la gestión, donde el progreso no reside en la acumulación de principios verificados, sino en la capacidad de las nuevas teorías para ser refutadas. A modo de conclusión, se reflexiona que la obsolescencia de lo analógico es un ajuste de cuentas filosófico que revela la falacia de la búsqueda de la verdad absoluta en la gestión. El verdadero progreso es el resultado de la eliminación constante de errores, un proceso que transforma al líder de un técnico a un practicante de la falibilidad. La verdadera victoria

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

de la era digital reside en la liberación del dogma y en la celebración de un proceso de conocimiento que no tiene punto final.

**Palabras Clave:** Falsacionismo, gestión, innovación digital.

## Abstract

This article analyzes the obsolescence of analog administrative paradigms from a falsificationist perspective, a view that contrasts with the traditional narrative of uninterrupted technological progress. The knowledge gap addressed lies in the absence of a critical perspective to analyze the obsolescence of traditional administrative structures, often discussing technological rupture while eluding the epistemological rupture. In this context, the research question is: How can Karl Popper's falsificationism serve as a methodological framework to deconstruct the principles of classical administration and analyze the obsolescence of the analog in the era of digital innovation? The objective is to propose a philosophical analysis that demonstrates that true progress in management does not lie in the mere adoption of technologies, but in the new paradigm's ability to refute the established truths of traditional thought. The work is structured around three thematic axes. The first approaches classical administration as a falsifiable hypothesis; the second analyzes digital innovation as an "experimentum crucis," and the third proposes a falsificationist epistemology of management, where progress does not reside in the accumulation of verified principles but in the refutability of new theories. In conclusion, it is argued that the obsolescence of the analog is a philosophical reckoning that reveals the fallacy of seeking absolute truth in management. True progress is the result of constant error elimination, a process that transforms the leader from a technician to a practitioner of fallibility. The true victory of the digital age lies in the liberation from dogma and the celebration of a process of knowledge that has no endpoint.

**Keywords:** Falsificationism, management, digital innovation

## Introducción

En un mundo dominado por la vorágine de la innovación digital, la narrativa predominante ha sido la del progreso ininterrumpido y la obsolescencia programada, una suerte de teleología tecnológica que asume la superioridad de lo nuevo por su mera condición de existencia. Esta perspectiva, enraizada en una visión positivista reductora de la realidad, tiende a celebrar la transición del paradigma analógico al digital como una sucesión lineal de perfeccionamientos. El pensamiento administrativo, con sus raíces en la búsqueda de leyes universales y principios inmutables —una herencia directa de las pretensiones científicas de Frederick W. Taylor y Henri Fayol—,

han abordado la innovación como un proceso de optimización, un camino de acumulación de eficiencias. Sin embargo, esta visión ignora una pregunta epistemológica fundamental: ¿Es la innovación digital un proceso de verificación de nuevos dogmas, o es, por el contrario, un mecanismo de refutación de las verdades que creíamos conocer?

De allí que, la brecha de conocimiento que este artículo busca abordar reside en la ausencia de una mirada crítica, específicamente una perspectiva falsacionista, para analizar la obsolescencia de las estructuras administrativas tradicionales. A menudo se discute la ruptura tecnológica, pero se elude la ruptura epistémica. Las teorías de la administración clásica, tal como lo describe Pardo-Ramos (2010), se erigieron sobre la convicción de que era posible descubrir principios aplicables universalmente, un enfoque que Popper habría catalogado como inductivista. La emergencia de la gestión ágil, el teletrabajo o las organizaciones exponenciales no son meras adiciones a estos principios; son, de hecho, experimentos que ponen a prueba su validez universal. Tal como sostiene Barroso (2016), “el falsacionismo popperiano constituye un intento de evadir la inducción, proponiendo que la ciencia no se valida por la acumulación de evidencias positivas, sino por la resistencia a la refutación” (p. 31).

En este sentido, la innovación digital no verifica nuevos principios administrativos; expone la falsabilidad de los antiguos, desafiando la concepción de que la administración posee leyes inmutables. La obsolescencia de lo analógico es, en esencia, la refutación de sus fundamentos epistemológicos. A la luz de esta reflexión, el presente trabajo se guía por la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo puede el falsacionismo de Karl Popper servir como marco metodológico para deconstruir los principios de la administración clásica y analizar la obsolescencia de lo analógico en la era de la innovación digital? Al respecto, su objetivo es proponer un análisis filosófico de la innovación digital desde el lente del falsacionismo popperiano, demostrando que el verdadero avance en la gestión no reside en la mera adopción de tecnologías, sino en la capacidad del nuevo paradigma para refutar las verdades establecidas del pensamiento administrativo tradicional, promoviendo así un enfoque más robusto, crítico y adaptable para comprender la evolución de las organizaciones contemporáneas.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

El cuerpo de este trabajo se estructura en tres ejes temáticos interconectados que desarrollan el argumento desde una perspectiva epistemológica. En primer lugar, se aborda la administración clásica como hipótesis falsable, deconstruyendo las teorías de Taylor y Fayol para presentarlas no como verdades universales, sino como conjeturas audaces sobre la eficiencia que contienen la semilla de su propia refutación.

Posteriormente, se analiza la innovación digital como *experimentum crucis*, argumentando que las disrupciones tecnológicas y organizativas de la era digital funcionan como un experimento crucial que empíricamente pone a prueba y refuta las limitaciones inherentes a los principios del paradigma analógico. Finalmente, el tercer eje, hacia una epistemología falsacionista de la gestión, sintetiza los hallazgos para proponer que el progreso en la administración no reside en la acumulación de principios verificados, sino en la capacidad de las nuevas teorías para ser refutadas, promoviendo así una cultura de crítica y mejora continua.

## **La Administración Clásica como Hipótesis Falsable**

El pensamiento administrativo del siglo XX, cimentado en las contribuciones de Frederick W. Taylor y Henri Fayol, se erigió sobre una base epistemológica positivista. Esta corriente, influenciada por la fe en la objetividad y la certeza de las leyes naturales, asume que la gestión de las organizaciones podía ser descompuesta en principios universales, objetivamente verificables y, por ende, inmutables. El aporte de Taylor, con su dirección científica, se centró en la búsqueda de la mejor manera de realizar una tarea, elevando el estudio del tiempo y el movimiento a la categoría de ley. Por su parte, Fayol formuló principios como la unidad de mando o la jerarquía, que se presentaban como dogmas esenciales para la eficiencia. Como señalan Márquez, Auld y García, esta escuela clásica de la administración “se enfocó en la estructura y funciones de la organización como un sistema cerrado, buscando la máxima eficiencia a través de la formalización y la estandarización” (p. 67).

Sin embargo, desde una perspectiva falsacionista, la aparente solidez de estos principios no es un signo de su verdad, sino una muestra de su condición de hipótesis audaces. La metodología subyacente a su formulación, si bien buscaba la ciencia, incurre en el error que Popper criticó: la dependencia del inductivismo. Se observaba el

éxito en ciertos contextos y se generaliza un principio, asumiendo que su validez se acumulaba con cada caso de verificación. El falsacionismo en palabras de Barroso (2016), en contraste, postula que “el falsacionismo popperiano es un intento inductivo de evadir la inducción” (p. 29).

En este sentido, la dirección científica y los principios de Fayol no deben ser vistos como leyes definitivas, sino como teorías que hacen afirmaciones tan audaces que pueden ser, en principio, refutadas. La crítica de Hernández Palma (2011) a la rigidez de estos enfoques desde la perspectiva de las relaciones humanas subraya precisamente la insuficiencia de un modelo basado únicamente en la estructura, lo cual expone una primera fisura en su universalidad.

El aporte de este eje al nuevo estado del conocimiento es una reubicación epistemológica de la administración clásica. Al dejar de ver sus principios como leyes científicas para considerarlos hipótesis falsables, se abre el camino para comprender su obsolescencia no como un fracaso, sino como el resultado esperado de un proceso de refutación. Esta visión supera la noción de que la innovación es un simple reemplazo y la eleva a una instancia de crítica racional.

### **La Innovación Digital como “Experimentum Crucis”**

La irrupción de la tecnología digital y sus paradigmas organizacionales (ágiles, flexibles, descentralizados) no representa una mera evolución de las herramientas administrativas, sino un experimento crucial en la historia de la gestión. Este concepto, central en la filosofía de Karl Popper, describe un test empírico que tiene el poder de decidir entre dos teorías rivales, refutando una de ellas de manera decisiva. En este caso, el experimento no es un diseño de laboratorio, sino la realidad misma de las organizaciones exponenciales y la economía de plataformas, que desafían frontalmente las predicciones de la administración clásica.

Mientras la teoría de Fayol postulaba la necesidad de una cadena de mando rígida, la comunicación en red y la colaboración horizontal en las organizaciones digitales se convierten en un contraejemplo empírico. El imperativo de la unidad de mando, por ejemplo, se enfrenta a la realidad de equipos multifuncionales que se reportan a diferentes líderes o que operan de manera autónoma, un fenómeno que

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

según Velásquez Vásquez (2002), demuestra cómo “las escuelas e interpretaciones del pensamiento administrativo se han diversificado para adaptarse a nuevas realidades, revelando las limitaciones de los enfoques únicos” (p. 31).

A su vez, la dirección científica de Taylor, basada en la predictibilidad de un sistema, se ve refutada por la volatilidad y la incertidumbre inherentes a un mercado impulsado por la innovación disruptiva. Como afirman Arcia-Hernández et al. (2025), la era digital representa una “génesis digital de paradigmas administrativos emergentes” que ya no se rigen por la lógica de la optimización lineal, sino por la de la adaptación y la fluidez.

El aporte de este acápite contribuye plantea una novedad al proporcionar un marco metodológico para interpretar la obsolescencia de lo analógico. La muerte de los principios clásicos no se debe a su antigüedad, sino a que han sido refutados por la realidad digital, en tanto, no han muerto, sino que se han redimensionado. Se evidencia cómo la innovación es un proceso de “eliminación del error” (Popper), donde el nuevo paradigma no valida su superioridad, sino que demuestra la falsabilidad del antiguo a través de la práctica. De esta forma, el análisis de Agámez, Guzmán y Hernández (2015) sobre la influencia de Taylor y Fayol se ve complementado por la idea de que dicha influencia no fue una base inamovible, sino una hipótesis que, con la llegada de lo digital, encontró su refutación.

## **Hacia una epistemología falsacionista de la gestión**

La conclusión de que los principios de la administración clásica han sido falseados por la realidad digital nos obliga a reconsiderar el propósito de la teoría administrativa. El fin de la gestión ya no puede ser la búsqueda de verdades inmutables, sino la formulación de hipótesis audaces y refutables. Este enfoque, que se alinea con la visión de la ciencia de Popper, nos libera del dogmatismo de los manuales de éxito y nos invita a abrazar la incertidumbre como el motor del progreso. Como explica Cristiá (2020), el falsacionismo es un “método para propiciar la discusión racional entre posturas contrarias” (p. 13), lo cual es precisamente el tipo de pensamiento crítico que requieren las organizaciones modernas.

Desde una perspectiva filosófica, el valor de una nueva teoría de la gestión no residirá en su capacidad para demostrar que funciona a través de un ejemplo, sino en

su habilidad para hacer predicciones lo suficientemente precisas y riesgosas como para que puedan ser puestas a prueba y potencialmente refutadas. La teoría de las organizaciones exponenciales, por ejemplo, no es una nueva verdad a ser verificada, sino una conjetura sobre la velocidad del crecimiento que puede ser refutada si una organización que cumple con sus criterios no logra el éxito predicho. Tal como señala Moreno (2021), la economía —y por extensión, la administración— “puede beneficiarse de esta ciencia popperiana al reconocer que el aporte a la economía como ciencia” (p. 1) no está en la infalibilidad de sus modelos, sino en su capacidad para ser sometidos a crítica.

Este eje aporta al nuevo estado del conocimiento al proponer un cambio radical en la epistemología de la gestión. Se reemplaza el modelo de verificación acumulativa por un modelo de refutación crítica, en el que la gestión se convierte en un campo de investigación permanente, donde el éxito no es la validación de un dogma, sino el resultado de un proceso riguroso de prueba y error. La obsolescencia de las ideas no es un problema, sino el motor de un progreso genuinamente científico y adaptable.

### **Síntesis de la emergencia del nuevo saber**

La refutación del paradigma analógico no deja un vacío epistemológico, sino que da paso a la emergencia de un nuevo saber que se diferencia de su predecesor en su naturaleza y propósito. Este conocimiento no se erige sobre la búsqueda de verdades inmutables, sino sobre la aceptación de su propia provisionalidad y fallibilidad. La crisis de las teorías clásicas de la administración revela la inutilidad de perseguir leyes universales en un campo intrínsecamente dinámico.

En este contexto, el pensamiento filosófico de Karl Popper se convierte en el cimiento del nuevo saber, que ya no aspira a la verificación, sino a la formulación de conjeturas audaces y refutables. Como lo expone Garnica (2018), el legado de Popper es que “el conocimiento científico no consiste en una acumulación de observaciones y hechos, sino en un proceso dinámico de invención y de prueba de hipótesis” (p. 2). El saber emergente es, por tanto, una ciencia de la conjetura, no de la certeza.

Así mismo, la necesidad ingente de revisar los textos fundacionales es la primera señal de esta transformación. Obras como la traducción de General and

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Industrial Management de Fayol (1916), o los trabajos de Taylor sobre el management científico propuesto por Rodríguez (1997), no son simplemente desactualizados, sino que su propia aspiración a la verdad absoluta es lo que ha quedado refutado. Este nuevo saber asume que la teoría de la administración es, en palabras de Agüero (2021), “un campo fragmentado y multifacético” (p. 1), una visión que contrasta drásticamente con la homogeneidad del pensamiento clásico que Pardo-Ramos (2010) y Rodríguez (ob. Cit.) describieron en sus análisis. La coautoría entre Taylor y Fayol (1987), si bien fue un hito en su momento, hoy simboliza una era de unificación teórica que ya no es posible, salvo que su génesis se integre a través de la intermediación tecnológica.

Lo que emerge es un conocimiento en estado de perpetua autocrítica. El valor de una idea ya no se mide por el éxito de su aplicación, sino por su capacidad para resistir la crítica racional. En este sentido, la epistemología de las ciencias sociales, como la describe Azcona (2020), adopta un enfoque que abandona la ilusión de la certeza y abraza el debate constante. González (p. 93), analizando a Popper, destaca que la fuerza de la ciencia reside en que “la ciencia no busca la verdad última, sino la eliminación del error”. Esto es el corazón del nuevo saber: una práctica constante de refutación que nos acerca a mejores soluciones, no a la verdad definitiva. El marxismo, criticado por Popper y analizado por Tovar Samanez (2019), es un ejemplo de una teoría que se blindó contra la refutación, convirtiéndose en un dogma.

Más aún, el nuevo saber administrativo, en contraste, debe ser inherentemente abierto a la falsación para no sufrir el mismo destino. Hadi y Alegre (1995) complementan esta perspectiva al profundizar en la naturaleza del falsacionismo, señalando que la validez de una teoría es siempre provisional. Ello requiere, en palabras de Sequeiros (2024), una disciplina intelectual rigurosa y humilde, dispuesta a revisar sus principios en la medida en que la realidad los contradiga. El nuevo saber no es un conjunto de respuestas, sino una pregunta constante.

## Conclusiones/Reflexiones Finales

La transición de un mundo analógico a uno digital nos obliga a confrontar la naturaleza misma del conocimiento. La obsolescencia de lo analógico es, en esencia,



# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

un ajuste de cuentas filosófico, no una simple mejora tecnológica. El paradigma clásico de la gestión se cimentó en una búsqueda casi platónica de la verdad absoluta, creyendo que la eficiencia y la organización podían codificar en un conjunto de principios inmutables y universales. Esta visión, que presumía un destino final y perfecto para las empresas, demostró ser una falacia ante la realidad volátil y cambiante de la innovación digital. En el fondo, el mayor error no fue la rigidez de sus métodos, sino la fe inquebrantable en que existían verdades organizacionales que solo necesitaban ser descubiertas y verificadas.

El verdadero avance de la gestión no yace en la acumulación de evidencias que validan una teoría, sino en la audacia de proponer nuevas ideas y en la implacable disposición a someterlas a prueba. La desaparición de los sistemas analógicos nos enseña que el progreso es el resultado de la eliminación constante de errores, un diálogo ininterrumpido con la realidad que nos exige descartar lo que no funciona. La obsolescencia de lo analógico no es un fracaso, sino la prueba de que el ciclo de la crítica está en pleno funcionamiento. La lección más profunda que nos deja la era digital no es que las teorías del siglo XX estuvieran equivocadas, sino que su mayor vulnerabilidad fue su pretensión de infalibilidad. La innovación, en este sentido, no es un mero proceso de reemplazo, sino un acto de refutación implacable.

Este cambio de perspectiva nos lleva a redefinir el rol del líder contemporáneo y lejos de ser un técnico que aplica fórmulas probadas, se convierte en un filósofo de la gestión, un practicante de la falibilidad. Su tarea primordial no es encontrar la mejor manera, sino diseñar entornos que sean inherentemente resistentes a los fallos, no porque los eviten, sino porque están diseñados para detectarlos y aprender de ellos. La verdadera obsolescencia no es de las herramientas analógicas, sino de la mentalidad que anhela la estabilidad. La verdadera victoria de la era digital reside en la liberación del dogma y en la celebración de un proceso de conocimiento que no tiene punto final. Es la afirmación de que, mientras tengamos la valentía de corregir nuestros errores, el progreso no dejará de sorprendernos.

En última instancia, el nuevo saber que emerge de este proceso no es un nuevo conjunto de dogmas, sino un ethos de humildad intelectual. Es un llamado a abandonar la arrogancia de la certeza en favor de la resiliencia de la duda. El líder contemporáneo

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

no es un arquitecto de estructuras permanentes, sino un navegante en un mar de incertidumbre, cuya única brújula es la crítica racional y la disposición a admitir que está equivocado. Esta es la síntesis final del viaje de lo analógico a lo digital: el descubrimiento de que la verdadera fortaleza de una teoría o una organización no reside en su incapacidad para ser refutada, sino en su capacidad para sobrevivir y crecer a partir de su propia refutación.

## Referencias

- Agámez, S. M. G., Gúzman, J. D. C., & Hernandez, H. M. (2015). Influencia de los postulados de Taylor y Fayol en el desarrollo de las técnicas modernas de administración. *Revista Científica Profundidad Construyendo Futuro*, 3(3), 81-91. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/profundidad/article/view/2259/2237>
- Agüero, J. O. (2021). Teoría de la administración: un campo fragmentado y multifacético. <https://rid.unam.edu.ar/handle/20.500.12219/4897>
- Alegre, L. F. B. Una presentación formal del falsacionismo. <https://core.ac.uk/download/pdf/231876523.pdf>
- Arcia-Hernández, P., García-Manríquez, M. A., Torres-Vásquez, J., Romero-Delgado, H. E., Espíritu-Martínez, A. P., Gallegos-Gonzales, O., Casanueva-Yáñez, G. (2025). Introduction to the digital genesis of emerging administrative paradigms. *Journal of Posthumanism*, 5(5), 4076–4088. <https://doi.org/10.63332/joph.v5i5.1848>
- Azcona, M. (2020). Epistemología de las ciencias sociales. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11704/pp.11704.pdf>
- Barroso, M. M. (2016). El falsacionismo popperiano: un intento inductivo de evadir la inducción1. *Episteme*, 36(1), 29-40. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-4324201600010003](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-4324201600010003)
- Cristiá, F. A. (2020). El falsacionismo como método para propiciar la discusión racional entre posturas contrarias. *Azur Rev Centroam Filos*, 1, 13-24. <https://azurrevista.com/wp-content/uploads/2023/01/El-falsacionismo-como-metodo-para-propiciar-la-discusion-racional-entre-posturas.pdf>
- Fayol, H., (1916). General and Industrial Management. Traducción de Constance Storrs, 1949, Londres: Pitman Publishing Ltd., pp. 19-42
- Garnica, E. L. J. (2018). Pensamiento filosófico de Karl Popper. El

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

- falsacionismo. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, 5(9).  
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/2815/2839>
- González, C. N. Popper y El Falsacionismo. *Ensayos y reportes de investigación: Muestra de Competencias Comunicacionales*, 93.  
<https://upd.edu.mx/PDF/Libros/Ensayos.pdf#page=93>
- Hadi, E. B. (1995). Karl Popper y el falsacionismo. *Horizontes educativos*, 1(1), 77-89. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/RHE/article/view/1869/1808>
- Hernández Palma, H. G. (2011). La gestión empresarial, un enfoque del siglo XX, desde las teorías administrativas científica, funcional, burocrática y de relaciones humanas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3875234>
- Márquez, P. C., Auld, P. R., & García, C. G. Escuela clásica de la administración y su impacto trascendental en las organizaciones. *Epistemología de las ciencias administrativas: enfoques y reflexiones*, 67.
- Moreno, C. F. P. (2021). Ciencia y método en Popper y su aporte a la economía como ciencia. *Revista Ideales*, 12(7). <https://core.ac.uk/download/pdf/490693283.pdf>
- Pardo-Ramos, O. (2010). Taylor y Fayol: vigencia de los principios clásicos. <http://sma.unicolombo.edu.co/index.php/adelante-ahead/article/view/5/5>
- Rodríguez Carrasco, J. M. (2014). El origen y significado de los principios de la dirección científica de Frederick W. Taylor y su adopción en Europa en el primer tercio del Siglo XX. <https://oai.e-spacio.uned.es/server/api/core/bitstreams/58fe2ef6-2be3-42ed-a78f-820a37665094/content>
- Sequeiros San Román, S. J. (2024). Karl R. Popper (1902-1994). *Proyección. Teología y Mundo Actual*, (204), 33-59.  
<https://repositorio.ulovala.es/bitstream/handle/20.500.12412/5979/fgarcial%2c%20KarlRPopper19021994-241222.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Taylor, F. (1997). Frederick Taylor. *Early Century Management*.  
<https://lelodocs.wordpress.com/2013/03/20/frederick-taylor/>
- Taylor, F., & Fayol, H. (1987). Administración industrial y general. Buenos Aires: El Ateneo. <https://revistamarina.cl/revistas/1970/3/libros.pdf>
- Tovar Samanez, C. M. (2019). El falsacionismo de Popper y sus objeciones al marxismo. *Letras (Lima)*, 90(131), 210-228.  
[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2071-50722019000100009&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2071-50722019000100009&script=sci_arttext&tlng=pt)

## Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Velásquez Vásquez, F. (2002). Escuelas e interpretaciones del pensamiento administrativo. *Estudios gerenciales*, 18(83), 31-55.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-59232002000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-59232002000200002&script=sci_arttext)

## UNA MIRADA DE LA TEORÍA ECOSOFISTA

### *A GLANCE AT ECOSOPHICAL THEORY*

**Francis Saavedra Peña**

Universidad Bicentenaria de Aragua

Aragua, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-95943145>

[francissaavedra@gmail.com](mailto:francissaavedra@gmail.com)

---

Técnico Superior Universitario en Mercadotecnia Mención Publicidad (ISUM)/ Licenciada en Administración de Recursos Humanos (UNESR)/ Magister en Gerencia Ambiental (UNEFA)/ Doctora en Ciencias de la Educación (UBA). Postdoctora en Gerencia, Desarrollo e Investigación (UPEL-CIDEG). Ambiente y Economía circular (REDIT-UNEG). Multimodalidad Educativa (REDIT-UNEG). Docente universitario e investigadora

---

### **Resumen**

Ante la creciente evidencia del cambio climático, la contaminación y la degradación ambiental, se hace imperativo reconsiderar nuestra relación con la naturaleza. Este replanteamiento exige un cambio de paradigma hacia una visión más holística que reconozca el valor intrínseco de la naturaleza y su papel fundamental en el equilibrio planetario. En este sentido, la conservación y el respeto por el entorno natural se vuelven tan cruciales para el bienestar humano como cualquier otro aspecto de nuestra existencia. Este ensayo se adentra en la Teoría de la Ecosofía de Arne Næss, ofreciendo una perspectiva que trasciende el enfoque tradicional y propone un pensamiento "posabismal" desde la ecología profunda. Es crucial comprender que nos encontramos en un momento decisivo para generar una concienciación integral, que permita entender la realidad que vive el planeta y revalorizar los principios ecológicos. De esta manera, se busca desvelar una cosmovisión integral, holística y reflexiva, que conecte el bienestar humano con el de la Tierra. A través de estas reflexiones de los temas como La ecología profunda, El siglo XXI en la ecosofía y El pensamiento crítico ecosofista, la investigadora desarrolla una reflexión crítica basada en el pensamiento posabismal. El objetivo es resaltar la importancia de una concienciación desde el ser, que subraya la necesidad de una coexistencia armónica y significativa para todos los seres vivos del planeta, ser coevolutivo para la comprensión de esa realidad presente es allí que debemos ser transpensadores de nuevas concepciones para la apertura para la ecopensadores para accionar para la sostenibilidad del futuro de todos.

**Palabras Clave:** Conciencia, Ecología profunda, Pensamiento crítico, Teoría ecosofista

### Abstract

In light of the growing evidence of climate change, pollution, and environmental degradation, it becomes imperative to reconsider our relationship with nature. This rethinking demands a paradigm shift towards a more holistic vision that recognizes the intrinsic value of nature and its fundamental role in planetary balance. In this sense, conservation and respect for the natural environment become as crucial to human well-being as any other aspect of our existence. This essay delves into Arne Næss's Theory of Ecosophy, offering a perspective that transcends the traditional approach and proposes a 'post-abysmal' thinking from deep ecology. It is crucial to understand that we are at a decisive moment to generate comprehensive awareness, which allows us to comprehend the reality that the planet is experiencing and to revalue ecological principles. In this way, the aim is to unveil a comprehensive, holistic, and reflective worldview that connects human well-being with that of the Earth. Through these reflections on themes such as Deep Ecology, The 21st Century in Ecosophy, and Critical Ecosophical Thought, the researcher develops a critical reflection based on post-abysmal thinking. The aim is to highlight the importance of consciousness from being, which underscores the need for harmonious and meaningful coexistence for all living beings on the planet, to be co-evolutionary for the understanding of that present reality, where we must be trans-thinkers of new conceptions for the opening of eco-thinkers to act for the sustainability of everyone's future.

**Keywords:** Awareness, Critical thinking, Deep ecology, Ecosophical theory

### Introducción

La relevancia de considerar Incorporar principios de sostenibilidad en nuestras prácticas cotidianas y adoptando una ética ambiental robusta es esencial, solo a través desde un enfoque integral podremos instituir un vínculo más armonioso con el entorno garantizando que las generaciones futuras disfruten de un planeta saludable y vibrante. En este sentido, la naturaleza no debería ser considerada un mero recurso, sino un sistema interconectado del que todos formamos parte, donde cada acción y decisión tiene repercusiones que van más allá de nuestras necesidades inmediatas

En esta mirada, la escuela fundada por el filósofo Naess (1912-2009) a principios de los años setenta, y acuñada por él como: Ecología Profunda en un artículo destinado al "Third World Future Research Conference", llevada a cabo en Bucarest en 1972. En este documento Naess hace énfasis en la importancia del movimiento

ecológico (aun no ambientalista y sustentado en los avances de la ecología no como credo), para una gran mayoría y detecta la presencia de dos corrientes u orientaciones dentro del *movimiento ecológico*; designa como ecología profunda para describir una de ellas, y designa a la otra como ecología superficial. “Un movimiento superficial, aunque actualmente bastante poderoso, y otro movimiento profundo, aunque menos influyente, compiten (dentro del ecologismo) por nuestra atención”. (Naess, 2007, p.151)

En este contexto la escuela fundada por el filósofo Naess (1912-2009) a principios de los años setenta, y acuñada por él como: Ecología Profunda en un artículo destinado al “Third World Future Research Conference”, llevada a cabo en Bucarest en 1972. En este documento Naess hace énfasis en la importancia del movimiento ecológico (aún no ambientalista y sustentado en los avances de la ecología no como credo), para una gran mayoría y detecta la presencia de dos corrientes u orientaciones dentro del movimiento Ecológico; designa como ecología profunda para describir una de ellas, y designa a la otra como ecología superficial. “Un movimiento superficial, aunque actualmente bastante poderoso, y otro movimiento profundo, aunque menos influyente, compiten (dentro del ecologismo) por nuestra atención”. (Naess, 2007, p.151). La ecología superficial, según Naess, se caracteriza por un enfoque que busca soluciones rápidas y frecuentemente técnicas a los problemas medioambientales, centrándose en la conservación de la naturaleza y la mejora de la calidad de vida humana, sin cuestionar profundamente las estructuras socioeconómicas que la provocan.

Este enfoque, aunque apreciado por muchos, se centra en una visión utilitarista de la naturaleza, donde el bienestar humano es prioritario y la naturaleza es vista principalmente como un recurso a ser explotado. Este paradigma consumista ha llevado a la devastación de ecosistemas, la extinción de especies y un agotamiento preocupante de los recursos naturales. La idea de que la naturaleza debe ser dominada y aprovechada en función de nuestras necesidades inmediatas ha enraizado una desconexión entre el ser humano y su entorno, promoviendo una cultura que se aleja de la sostenibilidad y el respeto por la biodiversidad.

### **Ecología profunda**

Considerando que, es fundamental plantear una revalorización de la relación entre los seres humanos y el entorno sugiriendo que esta conexión no debe ser entendida únicamente en términos utilitarios, sino como un vínculo intrínseco que abarca aspectos éticos, espirituales y existenciales. Es allí que la ecología profunda nos invita a cuestionar las jerarquías que tradicionalmente han colocado al ser humano por encima de la naturaleza, promoviendo en cambio una visión en la que todos los seres vivos poseen un valor inherente. Siendo esencial reconocer que la salud del planeta y el bienestar humano están interrelacionados de manera inseparable. Desde esta consciencia de la corriente de este pensamiento filosófico, ontológico, axiológico, que nos lleva a replantear nuestras acciones cotidianas adoptando una postura de respeto, así como el cuidado hacia los ecosistemas que nos sostienen. La ecología profunda propone un cambio de paradigma que desafía nuestras concepciones acerca del progreso y el desarrollo, instándolos a considerar la sostenibilidad y la armonía como ejes centrales de nuestra realidad.

De lo anteriormente expuesto, es relevante que nos comprometemos con una transformación que trascienda la mera conservación, abrazando una noción más holística que reconozca nuestra interdependencia con el entorno, considerando como vértices para ello desde el aprendizaje logramos aspirar a construir un futuro en el que la coexistencia pacífica entre humanos y la naturaleza sea no solo un ideal, sino una práctica cotidiana.

En esta mirada, este movimiento promueve una ética que busca el respeto por todos los seres vivos, promoviendo un cambio radical e integral de la manera en la cual concebimos nuestra existencia en el planeta. El filósofo Naess argumenta que es esencial reconocer el valor intrínseco de la naturaleza, más allá de su utilidad para la humanidad. "Los seres vivos tienen derecho a vivir y florecer", afirma en su obra, sugiriendo que la verdadera transformación social y ambiental sólo puede surgir de una comprensión profunda de nuestra interconexión con el mundo natural.

A medida que el siglo XXI avanza, el conflicto entre estas dos orientaciones se hace más evidente que la ecología profunda, por su naturaleza más radical,



enfrenta obstáculos significativos en la esfera política y económica, donde las soluciones superficiales son más fácilmente aceptadas por los sistemas de poder dominantes. Sin embargo, la creciente conciencia social sobre la crisis ambiental y sus implicaciones ha comenzado a dar espacio a un diálogo más profundo sobre la necesidad de una transformación esencial de nuestros valores y prácticas.

Así, la lucha entre estos dos enfoques no es solamente una cuestión académica, sino que se traduce en acciones concretas y movilizaciones que buscan un cambio de paradigma en nuestra convivencia con el entorno. Siendo así la fundamentalidad para fortalecer el pensamiento crítico que promueve la ecología profunda, generando propuestas que vayan más allá de la mera mitigación de los efectos del daño ambiental, y aboguen por un cambio completo en la lógica que rige nuestras sociedades. Este reto implica, sin duda, un camino de concienciación y educación que trascienda las fronteras convencionales del ecologismo, proponiendo una visión más atenta al bien común entre todos los seres vivos

Defendiendo el pensamiento que está cimentada principalmente por el filósofo Naess que establece que es una cosmovisión o sistema inspirado por las condiciones de vida en la ecosfera, el mismo define la ecosofía como una de las normas básicas de la ecosofía-T es ¡Autorrealización! para todos los seres. El Sí-mismo que debe ser realizado (hecho real, *más* real cada vez desplegando todas sus posibilidades) no es el sí-mismo con minúscula, propio del ego, sino el Sí-mismo con mayúscula, más amplio, el ecológico.

### **El siglo XXI en la ecosofía**

Por tanto, la ecosofía como ciencia que va permitiendo conocer y comprender la forma como vamos a vivir de aquí en adelante sobre este planeta. Se aborda la globalización en lo humano y en lo científico-técnico. El modelo ecosófico recibe grupos de pensamiento diferente, cuya única condición, es trabajar en bien de la humanidad y el respeto hacia el ambiente. En esta filosofía se ha de reposicionar la visión antropocéntrica del movimiento ecológico, que involucra la dimensión espiritual y global.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Es por ello que la ecosofía es un modelo del cual distintos grupos con ideologías diferentes, de regiones distintas, con color de piel diferentes, con costumbres y tradiciones distintas, con credos religiosos islámicos, católicos, budistas o sencillamente sin creencia alguna, pueden afanar de manera conjunta por el bien del medio ambiente y podría llegar a ser la base de una nueva filosofía en el siglo que corre, que aboga por un nuevo enfoque del tema ecológico y que se mueve ya no por las ramas del problema, sino que insiste en bajar a sus raíces sino queremos quedar rezagados ante la vida.

No se puede seguir asumiendo que el hombre es el ser supremo de la naturaleza y, por lo tanto, considerar al conocimiento científico como legitimador de sus acciones, esta es una inversión importante porque el saber científico en sus inicios basó en parte su legitimidad en las posibilidades que ofrecía para la mejora de la vida del hombre. Es evidente que este proceso demanda a la ecosofía y la bioética propuestas metodológicas que, asegurando el diálogo y la resolución de conflictos, permitan la incorporación constante de nuevos actores para un comportamiento más allegado hacia la conservación del medio ambiente.

El sueño de dominar la naturaleza, de poner las fuerzas naturales al servicio del hombre, se nos ha vuelto en contra, se ha convertido, como decía Goya, en un monstruo de la razón. Contrario a ello, las fuerzas de la naturaleza siguen deparándonos sorpresas desagradables, por otro, continuamos necesitando de ellas para subsistir, de los yacimientos de petróleo y carbón, de las plantas y animales que nos alimentan, de los árboles que nos permiten respirar, del agua que nos procura los elementos más vitales para nuestra subsistencia, de la luz del sol. No sólo no nos hemos emancipado de la naturaleza, sino que hemos extendido el horizonte del sometimiento al ser humano.

La interdependencia entre el ser humano y la naturaleza se hace cada vez más evidente en un mundo donde los límites de nuestros recursos son perceptibles. Las catástrofes ecológicas, los desastres naturales y el cambio climático nos confrontan con la realidad de que nuestras acciones tienen consecuencias devastadoras. En este contexto, la relación que establecemos con el entorno debe transformarse en una danza de respeto y cuidado, en lugar de un asalto violento para extraer y dominar.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

La ética, por lo tanto, debe jugar un papel central en la redefinición de nuestra coexistencia con el mundo natural, siendo este despertar de la conciencia ecológica, lo cual nos invita a replantearnos no solo cómo interactuamos con nuestro entorno, sino también cómo se distribuyen los recursos y las responsabilidades en el seno de nuestras sociedades. Precisamos adoptar un camino que priorice el bienestar de todos los seres vivos, considerando no solo al ser humano como el actor principal, sino reconociendo la voz y el valor de cada forma de vida.

Frente a la alarmante pérdida de biodiversidad y el aumento de la inequidad social, la integración de saberes ancestrales así como el conocimiento científico se hacen imperativos. A través de este crisol de ideas y experiencias, podemos buscar soluciones holísticas que aborden nuestras crisis contemporáneas. La educación, en este sentido, tiene un papel crucial; debe fomentar un sentido de pertenencia al mundo que nos rodea, educando en la empatía hacia otros seres y promoviendo prácticas sostenibles que nos permitan vivir en armonía.

## **Pensamiento crítico ecosofista**

El pensamiento crítico aplicado a la teoría ecosofista implica cuestionar activamente las estructuras de poder, los modelos económicos y las ideologías que perpetúan la explotación de la naturaleza. Esto significa dismantelar la noción de que los recursos naturales existen únicamente para el beneficio humano y, en su lugar, abrazar una ética de la Tierra que valore la diversidad biológica y la salud de los ecosistemas por sí mismos. Implica también una crítica a la sociedad de consumo y al desarrollo industrial ilimitado, reconociendo cómo estos factores contribuyen a la degradación ambiental y a la desigualdad social, aspectos que la ecosofía considera intrínsecamente ligados.

La teoría ecosofista, impulsada por pensadores como Arne Naess, representa un profundo llamado a reevaluar nuestra relación con el entorno natural desde una perspectiva filosófica integral. Su premisa fundamental es que la crisis ecológica actual no es meramente un problema técnico o político, sino que tiene sus raíces en una cosmovisión antropocéntrica que considera al ser humano como superior y separado del resto de la vida. La ecosofía aboga por un cambio de paradigma, promoviendo una

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

profunda interconexión y autorrealización de todos los seres, donde el valor intrínseco de cada organismo y ecosistema sea reconocido y respetado.

En la última mirada crítica hacia la ecosofía, analizada desde el pensamiento crítico, nos invita a una transformación personal y colectiva. No se trata sólo de adoptar prácticas sostenibles, sino de cultivar una sabiduría ecológica que guíe nuestras decisiones y acciones. Esto requiere un ejercicio constante de reflexión sobre nuestras propias creencias y valores, buscando una vida más simple, menos consumista y más en armonía con los ritmos naturales. La autosuficiencia y la participación comunitaria se vuelven pilares para construir un futuro donde la humanidad no sólo coexista, sino que florezca como parte integral de una biosfera saludable y vibrante.

## **Reflexión ecosofilósfica**

El desafío es monumental, y a menudo parece que el peso del pasado recae con mayor fuerza sobre nuestros hombros. Sin embargo, esta es también una oportunidad: la posibilidad de renacer desde las cenizas de un legado destructivo hacia un futuro todavía no escrito, donde la humanidad encuentre su lugar como guardiana de la Tierra, y no como su verdugo. La esperanza reside en la acción colectiva, en la voluntad de quienes creen que la transformación es posible, que el diálogo y la cooperación son más poderosos que la dominación y el control.

Solo así podremos aspirar a un equilibrio que trascienda nuestra condición y celebre nuestro papel en el vasto tejido de la vida y la interconexión que nos une. Cada pequeño gesto cuenta en este camino hacia la regeneración, la elección de cómo consumimos, hasta la forma en que nos relacionamos con nuestros semejantes y el entorno, cada acción se convierte en un eco que resuena en el futuro. Es necesario cultivar una conciencia que nos lleve a ver la Tierra no como un recurso a explotar, sino como un hogar al que debemos cuidar y proteger.

El viaje hacia la sostenibilidad es, en esencia, un viaje interior. Requiere que nos cuestionemos nuestras creencias más arraigadas y reconozcamos el impacto de nuestros hábitos. Debemos aprender a escuchar a la naturaleza, a interpretarla como maestra y guía en lugar de oponente en una lucha insensata. Tal vez, al abrirnos a esta sabiduría ancestral, podamos redescubrir la conexión vital que alguna vez tuvimos con

el mundo natural.

Podemos prolongar perpetuando el ciclo de destrucción o podemos optar por un nuevo paradigma que valore la diversidad, la equidad y la justicia social. En este contexto, es esencial fomentar un espíritu comunitario que se extienda más allá de fronteras y diferencias. La fuerza del cambio radica en la unión de nuestras voces, en la creación de redes de apoyo mutuo que visibilicen y fortalezcan a quienes, a menudo, son silenciados.

Así, gestando un nuevo relato, el desafío monumental se convierte en una travesía colectiva, que cada uno de nosotros sea un faro de esperanza y acción, despertando la conciencia en otros y sembrando las semillas de un futuro armónico. Es una mirada desde la ecosofía la que nos inspire a construir no solo un mundo más justo, sino también un hogar más amoroso para todos los seres que comparten este planeta. La transformación, sin embargo, no se limita a acciones individuales ya que requiere de un compromiso colectivo que abarque todos los rincones de nuestra sociedad. Precisamos un cambio en las narrativas predominantes, donde el crecimiento económico exacerbado y la competencia desenfrenada den paso a un nuevo modelo basado en la sostenibilidad así como el bienestar de todos para todos. Profundizar en la economía del cuidado y del respeto por el entorno nos ofrecerá una brújula que nos guíe en esta travesía hacia la regeneración.

La educación, además, juega un papel crucial en este proceso de transformación. Hay que avivar una conciencia ecológica desde las primeras etapas de la vida, educando en valores de respeto hacia el planeta y sus habitantes. Cada enseñanza, cada historia compartida sobre nuestra interdependencia con el mundo natural, puede sembrar semillas de compasión que germinen en las próximas generaciones. Este conocimiento no debe estar reservado para unos pocos; debe ser accesible, vivido y sentido por todos, para que cada voz se una al coro de aquellos que abogan por un futuro más luminoso y equitativo.

Es primordial que reconozcamos a los guardianes de saberes ancestrales: las comunidades indígenas, los expertos en agroecología, los activistas medioambientales, ellos nos ofrecen herramientas y enfoques valiosos que han sido testados por el tiempo.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Su aportación es un puente hacia un entendimiento más profundo de nuestra relación con la Tierra, recordándonos que el cuidado del entorno es un legado que trasciende generaciones. A través de una escucha activa y un reconocimiento de su sabiduría, podemos integrar prácticas que restauren el equilibrio perdido. Cada paso que demos hacia una vida más sostenible será un acto de resistencia ante los intereses que priorizan el beneficio inmediato sobre el bienestar de nuestro planeta. En este sentido, nuestras elecciones, desde la política hasta el consumo, deben reflejar nuestro deseo de prosperar en armonía con todo lo vivo.

El camino hacia la ecosofía se nutre del amor por la Tierra y el reconocimiento de que cada ser tiene un lugar en este vasto ecosistema. Conviviendo con la empatía se convierte en el hilo conductor que une nuestras acciones, creando un tejido resiliente capaz de enfrentar las adversidades que se avecinan. Al abrazar la diversidad de experiencias y perspectivas, podemos construir un futuro en el que la justicia social y ambiental vayan de la mano, en el cual sea un entramado para que cada ser humano, animal y planta sea valorado y respetado.

Debemos consolidar esa paz ambiental para que todo pueda fluir armoniosamente y seguir en esta búsqueda profunda de convivencia sana que cada paso sea un manifiesto de nuestra intención de hacer las paces con el mundo, reescribiendo nuestra historia en colaboración con la naturaleza, porque el cambio que anhelamos comienza aquí y ahora, en cada uno de nosotros.

## Referencias

De Sousa, B. (2007). Una ecología y epistemología desde el Sur una vida de comunión fraterna y solidaria en el cuidado y justicia: con la persona y sus valores e ideales humanizadores Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/279/27920007002.pdf>,

De Sousa, B. (2012). De las dualidades a las ecologías. Cuadernos de trabajo N° 8.

Imprenta Punto de Encuentro La Paz Bolivia

Diccionario Etimológico (2020) Disponible en: <http://etimologias.dechile.net/>,

Leacky y Lewin (1997). La Sexta Extinción. El futuro de la vida y de la humanidad. Matemáticas 50. Libros para pensar la ciencia. Tusquets Editores, S.A.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Leff (1998). Ecología y Ambiente en Venezuela. Material Mimeografiado

Leff (2008). Saber Ambiental. Siglo XXI Editores.

Miranda (2013). Cultura Ambiental: un estudio de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales, Universidad de Tolima.

Naciones Unidas (1972). Conferencia sobre el Medio Humano. Estocolmo.

Naess (1973). The Shallow and the Deep: A Long-Range Ecology Movement. A Summary” en *Inquiry* 16.

Naess (2001). El movimiento de ecología profunda. Algunos Aspectos Filosóficos. Traducción por Paolo Catelan.

Pato, C. & Tamayo, A. (2006). Valores, creencias ambientales y comportamiento ecológico de activismo. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano* Disponible en: [http:// mach.webs.ull.es/PDFS/Vol7\\_1/Vol7\\_1\\_d.pdf](http://mach.webs.ull.es/PDFS/Vol7_1/Vol7_1_d.pdf), consultado: 2019, octubre 10

Steg y Vlek (2009) Fomentar el comportamiento proambiental: una revisión integradora y una agenda de investigación. *Revista de Psicología Ambiental*.

Walsh (2012) *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde AbyaYala*. Quito: AbyaYala - Instituto Científico de Culturas Indígenas-ICCI. Disponible en: [AmawtayRunakunapakYachay-ARY](#), consulta: 2019 septiembre 1

**FILOSOFÍA ANALÍTICA: UNA POSTURA QUE TRASLUCE EL LENGUAJE DE LA CIENCIA BAJO UNA HERMENÉUSIS TRANSCOMPLEJA.**

*ANALYTICAL PHILOSOPHY: A POSITION THAT TRANSMITS THE LANGUAGE OF SCIENCE UNDER A TRANSCOMPLEX HERMENEUSIS.*

---

**Manuel Aular Piñero Cancine**

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos.

Apure, Venezuela.

<https://orcid.org/0000-0003-3073-7575>

[aular2000@gmail.com](mailto:aular2000@gmail.com)

---

Profesor en Educación Integral – UPEL-IMPm Apure. Magíster en Educación – mención: Investigación Educativa, UNERG. Especialista en Informática y Telemática en Educación a Distancia – UNA. Doctor en Ciencias de la Educación. UNERG. Postdoctorado en Investigación Educativa. UPEL/IVISED. Postdoctorado en Epistemología e innovación educativa. UPEL. Postdoctorado en Gerencia Educacional. UPEL. Postdoctorado en Educación y Transcomplejidad. Universidad Tecnológica del Centro.

---

**Resumen**

La filosofía analítica no es un monolito. Es, más bien, una constelación de proyectos unidos por una convicción fundamental: que los problemas filosóficos son, en esencia, problemas de lenguaje. Su misión fue, durante gran parte del siglo XX, una suerte de "higiene mental" mediante el análisis lógico. Por su parte, se vislumbra el lenguaje científico dibujado desde un ejercicio hermenéutico transcomplejo, que opera en los bordes de lo decible. De acuerdo a la inquietud científica del investigador, él mismo fijó como propósito general de este estudio: Reflexionar sobre filosofía analítica como una postura que trasluce el lenguaje de la ciencia bajo una hermenéusis transcompleja. Desde la perspectiva epistémica y metodológica, el estudio se enmarca en un transitar mediado por el paradigma interpretativo bajo un nivel de razonamiento intersubjetivo con base en un enfoque cualitativo. Es importante señalar que se utilizó la hermenéutica como método, siendo una investigación de tipo documental respaldada por un diseño bibliográfico. En cuanto a las técnicas de recolección de la información, se tomó en consideración connotados teóricos de fuentes reales y digitales ubicadas en diversos repositorios en la web. Finalmente, se pudo concluir que: La filosofía analítica permite estudiar de manera rigurosa el lenguaje y la lógica para clarificar y resolver problemas filosóficos acudiendo a un lenguaje implicador. No se trata de un solo lenguaje, sino de una amalgama de diferentes discursos y herramientas lingüísticas que buscan una comprensión multidimensional de los fenómenos, en función a una

hermenéusis multivariada y reflexiva que viene a superar las visiones parceladas y



excluyentes heredadas de la modernidad.

**Palabras Clave:** Filosofía analítica; Hermeneusis transcompleja, Lenguaje de la ciencia

### Abstract

Analytic philosophy is not a monolith. Rather, it is a constellation of projects united by a fundamental conviction: that philosophical problems are, in essence, problems of language. Its mission, for much of the 20th century, was a kind of "mental hygiene" through logical analysis. Scientific language is drawn from a transcomplex hermeneutic exercise, which operates at the edges of the sayable. In keeping with the researcher's scientific concerns, he established the general purpose of this study as: to reflect on analytic philosophy as a position that reflects the language of science under a transcomplex hermeneusis. From an epistemic and methodological perspective, the study was framed within a journey mediated by the interpretive paradigm under a level of intersubjective reasoning based on a qualitative approach. It is important to note that hermeneutics was used as the method, and the research was documentary-based and supported by a bibliographical design. Regarding the data collection techniques, renowned theoretical approaches were taken from real and digital sources located in various online repositories. Finally, it was concluded that: Analytic philosophy allows for a rigorous study of language and logic to clarify and resolve philosophical problems by using an engaging language. It is not a single language, but rather an amalgamation of different discourses and linguistic tools that seek a multidimensional understanding of phenomena, based on a multivariate and reflexive hermeneusis that overcomes the fragmented and exclusive views inherited from modernity.

**Keywords:** Analytic philosophy; Language of science; Transcomplex hermeneusis.

### Introducción

La filosofía, en su incansable búsqueda de la verdad, ha tomado caminos sinuosos que se traducen en un caminar sorprendente, que en esta era postmoderna resuena como un acorde supra-armónico, como lo es la filosofía analítica. La misma, se puede decir, que tuvo su origen a partir de las lógicas formales y el empirismo británico, esta corriente se forjó con la convicción de que los problemas filosóficos, en su mayoría, son el resultado de la ambigüedad inherente al lenguaje. No se trata de un simple ejercicio de pulcritud verbal, sino de una profunda convicción: la claridad conceptual es la puerta de entrada a la realidad.

Sin embargo, ¿qué sucede cuando a esta postura, que tanto se afana en

desentrañar la estructura lógica del mundo? pue se le aplica el crisol de una hermenéutica que se atreve a ser transcompleja. Desde esta partitura magistral, permeada por una melodía intelectual que se reviste de un acorde cargado de emoción e inquietudes. No una búsqueda de la verdad una emoción en sí misma, es una pasión que impulsa al ser humano a comprender la realidad mundo con base a un ejercicio hermenéutico que permita dar sentido del lenguaje, teniendo en cuenta la esencia de la verdad, el pensamiento, la consciencia, y la ética analítica.

Desde esta perspectiva, la filosofía analítica, con su obsesión por la claridad y la precisión, podría ser vista no como el destino final, sino como un punto de partida, una sinfonía que distribuye en sus familias de instrumento el lenguaje de la ciencia. La pregunta ya no es solo "qué significa esto", sino "¿qué se puede hacer con esto?". Esto implicaría vislumbrar cómo se propicia esa conexión entre el significado y la cosmovisión de los eventos introspectivos vivenciales del ser humano; esto requerirá de un salto hermenéutico conceptual orientado a emerger de la prisión hermética de pensar.

Un autor que representa un papel crucial para esta discusión es Hilary Putnam, su crítica al fisicalismo y su defensa de la realidad interna en obras como "The Threefold Cord" (1999) muestra que desde el corazón de la filosofía analítica se puede reconocer que la ciencia no da una imagen completa y unívoca del mundo. Al respecto, Putnam, (1999). Argumenta que; "La verdad no es algo que se corresponda simplemente con los hechos, sino que es una construcción humana, un entramado de conceptos que nos permite interactuar con el mundo". (s/n) Esta idea, parece increíblemente liberadora, ya que permite ser más honestos sobre nuestras propias limitaciones.

Desde la época de Galileo, la ciencia se comprometió a oponerse a la retórica. Fue tentadora la promesa, un lenguaje sin sangre, pasiones o residuos. El lenguaje científico se ha ido distanciando del lenguaje cotidiano a lo largo de los avances, descubrimientos e innovaciones para poder incluir nuevos significados y cubrir nuevas realidades. La necesidad de los científicos de expresar sus hallazgos con claridad y exactitud es la base del lenguaje de la ciencia. A través de la historia, ha ido

evolucionando y adaptándose para cumplir con las exigencias cambiantes de la investigación científica.

La Ciencia se transforma en un constante avance del saber sobre todo lo que atrae la atención y la curiosidad del ser humano, de manera que esta existe debido a que el ser humano se cuestiona el por qué y cómo de todo lo que hay. Por tanto, en estos tiempos de turbulencias y transformaciones continuas se presenta una ciencia que se transforma en un constante avance del saber sobre todo lo que atrae la atención y la curiosidad del ser humano. La ciencia existe debido a que el ser humano se cuestiona el por qué y cómo de todo lo que hay. Heidegger (1954) advirtió: “El hombre no habla porque tiene lenguaje; tiene lenguaje porque responde a la palabra del ser”. (s/n) tal vez, pero que encierra una intuición, hablar de la ciencia es también escuchar lo que la naturaleza nos susurra antes de que lo transformemos en estadísticas.

En efecto, cada área de conocimiento tiene elementos lingüísticos que la distinguen de las otras y que son difíciles de entender para quienes no han recibido una educación específica en el tema. No se está aludiendo a las diferentes expresiones o lenguaje científico. Cuando un especialista se expresa o redacta acerca de su campo disciplinar, utiliza una terminología y estructuras distintas a las que emplea en la vida diaria. Sin embargo, en la ciencia que se construye, requiere de un translenguaje que se dé cuenta de la multiplicidad cultural, social y hasta espiritual para transmitir el mensaje científico.

Hay que destacar, que se aborda el estudio de la filosofía analítica en una simbiosis con el lenguaje de la ciencia transcompleja, el cual desde este prisma filosófico no es un dialecto técnico excesivamente refinado. sino una metamorfosis del pensamiento intersubjetivo, humano, cultural y espiritual, el cual requiere de un lenguaje como lo propone Nicolescu, (2002). “Que opere en niveles de realidad distintos y permite transitar entre ellos sin perder coherencia”. (p. 34) Es decir, se navega en la diversidad con un lenguaje transdisciplinario y translógico; que propicie la configuración de nuevos estamentos expresivos basado en un metalenguaje o translenguaje, donde se refleje la incompletitud del mensaje, la impredecible de la

narrativa y la tensión impregnada en el mensaje. Es decir, el lenguaje debe reflejar esa tensión, no como error, sino como riqueza.

Y aquí es donde la hermenéutica transcompleja entra en escena, y lo hace con una energía muy audaz, ya que esta no se limita a interpretar un texto o una idea dentro de su contexto, sino que persigue profundizar más, entrelazando diversas perspectivas, conocimientos y lógicas. Según Morin, (2005), “La realidad es como una red de relaciones que no puede entenderse plenamente desde una sola disciplina”. (p. 34) Así que, la hermenéutica transcompleja no se restringe a comprender el lenguaje de la ciencia; lo considera como un hilo en un tapiz mucho más amplio, que se entrelaza con la intuición, la emoción y la experiencia del ser humano. En este punto, la hermenéutica transcompleja ofrece un puente.

Desde esta macro-visión, la filosofía analítica ayuda a entender cómo desglosar las ideas, a ser cuidadosos con el lenguaje que el ser humano utiliza en la ciencia y a comprender cómo funcionan sus conceptos internos. Pero la hermenéutica transcompleja enseña a interpretar ese lenguaje no de forma aislada, sino en su relación con otros saberes, otras formas de experiencia, incluso con la poesía y el arte. Se convierte en una hermenéutica de la ciencia, que no solo lee los textos, sino que interpreta los silencios, las presuposiciones, y las emociones detrás de las teorías. Es un enfoque que, al final, me parece mucho más completo y, honestamente, más humano.

En este contexto, la validez de un concepto científico no se juzga solo por si tiene coherencia interna, sino también por cómo puede aportar ideas nuevas y relevantes a nuestro conocimiento, y qué tan importante es para nuestra vida cotidiana. La filosofía analítica, lejos de ser un atajo sin salida, se convierte en un camino crucial para entender la sintaxis del conocimiento científico. Y la hermenéutica transcompleja, a su vez, se convierte en la guía que permite interpretar la semántica de ese conocimiento en un contexto más amplio, más vivo. Aceptar esta perspectiva es un acto de valentía intelectual, pues implica reconocer que, a pesar de nuestros mejores esfuerzos por la claridad, siempre habrá algo más, una profundidad insondable que sólo puede ser capturada al unir las piezas, al mirar el cuadro completo.

Teniendo en consideración los argumentos precedidos, el investigador planteó como propósito de este estudio: Reflexionar sobre filosofía analítica como una postura que trasluce el lenguaje de la ciencia bajo una hermenéusis transcompleja. Conviene señalar, que el estudio cobra relevancia, ya que va orientado a propiciar un acercamiento a la hermenéutica transcompleja, la cual se armoniza intrínsecamente entre lo complejo, transdisciplinario y holístico. De forma similar, se vislumbra un aporte significativo desde los postulados de la filosofía analítica que pone de manifiesto el lenguaje científico no como un conglomerado de proposiciones verificables y aisladas, sino como una red de significados interconectados.

### **Soporte Teórico**

#### **Filosofía Analítica**

Para estudiar la filosofía analítica, es necesario tener en cuenta los significativos aportes de Bertrand Russell y Ludwig Wittgenstein. Estos dos autores son considerados como los pioneros de esta filosofía contemporánea. De acuerdo a Russell, (1937) en su obra "Los problemas de la filosofía", "aborda la búsqueda de la verdad a través de la lógica y el análisis conceptual; poniendo en perspectiva como la filosofía debe enfocarse por clarificar los conceptos y resolver los problemas a través de la razón y el análisis lógico". (s/n) Por su parte, Wittgenstein, (1921), en su "Tractatus Lógico-Filosófico", pone de manifiesto que; "El límite de nuestro conocimiento está determinado por el lenguaje, y que la filosofía debe ocuparse de la clarificación del lenguaje para evitar confusiones y errores" (s/n)

De manera que, la filosofía analítica estaría revestida de ciertas características de las cuales se pueden mencionar el Análisis del lenguaje. Este estaría centrado en el análisis del lenguaje como herramienta principal para resolver problemas filosóficos. Esto se debe a que el lenguaje es la base de nuestra comprensión del mundo y, por lo tanto, cualquier confusión en el lenguaje puede llevar a errores filosóficos. De igual forma, está la claridad y la precisión: Dentro del marco de la filosofía analítica, se

apreciaría la exactitud y la claridad tanto en el pensamiento como en la expresión.

En resumen, la filosofía analítica ha ayudado a aclarar conceptos y a resolver problemas en campos como la epistemología, la filosofía del lenguaje y la filosofía de la mente. Los argumentos precedentes condujeron al investigador a fijar como propósito general de este estudio; Reflexionar sobre Filosofía analítica como una postura que trasluce el lenguaje de la ciencia bajo una hermenéusis transcompleja. De manera que esta reflexión se reviste de una importancia significativa para el ámbito de la filosofía y las ciencias de la transcomplejidad, ya que pone de manifiesto cómo la ciencia transcompleja desafía la noción de autoría. En un mundo de redes, inteligencia colectiva y ciencia ciudadana, no se trata de escribir en plural porque es moda, es pertinente tener en cuenta que el conocimiento y saberes surgen con base a la armonización en redes semánticas, y lingüísticas.

### **Lenguaje de la Ciencia Transcompleja**

Hay algo profundamente humano en cómo se formula la ciencia. No es solo un conjunto de ecuaciones, datos o experimentos, es una forma de narrar el mundo, una gramática del asombro, una sintaxis del misterio. Y cuando se habla de ciencia transcompleja, no se debe estar solo ampliando el alcance de lo medible, sino transformando el lenguaje que lo describe. Este ensayo no pretende ser una crónica fría de teorías acumuladas. Busca, más bien, desentrañar cómo el lenguaje científico evoluciona cuando la realidad se vuelve demasiado densa, demasiado enredada, demasiado viva para ser contenida en modelos lineales. Latour, (1991), en “Jamás fuimos modernos”, “Critica la separación artificial entre naturaleza y sociedad. Los actores no son solo humanos: son bacterias, satélites, algoritmos, ríos. El conocimiento es ensamblado por humanos y no humanos. Entonces, el lenguaje científico debe volverse polifónico” (p. 6)

## Cuadro 1.

**Características comparativas entre el Lenguaje tradicional vs. Lenguaje transcomplejo.**

Característica	Lenguaje tradicional	Lenguaje transcomplejo
Base epistemológica	Disciplinario	Transdisciplinario y Transparadigmático
Estructura semántica	Lineal/unidireccional	Rizomático/multireferencial
Relación sujeto-objeto	Dicotómico	Sinérgico y co-constructiva

**Fuente:** Realización Propia (2025)

Visto de esta forma, es conveniente poner en perspectiva ciertos principios semánticos clave. Que se puede considerar en función de: Deconstrucción crítica: Aquí se cuestionan los significados establecidos mediante: Reinterpretación de conceptos heredados, Incorporación de neologismos epistemológicos, e Hibridación de categorías analíticas. Multisensorialidad discursiva: Donde se estaría combinando la racionalidad científica con sensibilidad poética. Integración de lenguajes técnicos y metáforas vivenciales.

Finalmente, la utilización de recursos hipertextuales para representar complejidad. En este ámbito discursivo, se acude a Bohm, (1996), quien en su “On Dialogue” hablaba de; “Un pensamiento participativo. No como monólogo interno, sino como diálogo con el universo. Para él, el lenguaje no solo comunica ideas, sino que moldea la realidad. Si hablamos de separación, la creamos. Si hablamos de interconexión, la hacemos posible” (p. 21) Entonces, el lenguaje científico transcomplejo no es solo una herramienta. Es una práctica ética. Cada metáfora, cada analogía, cada silencio, dice algo sobre cómo queremos habitar el mundo.

De acuerdo con estas premisas antes mencionadas, se estarían vislumbrando ciertos desafíos en la práctica investigativa, que tendrían que ver con la traducción intersemiótica, la cual hace referencia a la dificultad para armonizar códigos disciplinares divergentes en una sintaxis común. También se asoma, la resistencia institucional, la cual tiene que ver con la persistencia de estructuras académicas que privilegian lenguajes disciplinares detenidos en el tiempo. Y la formación investigativa, que viene a plantear la necesidad de desarrollar competencias para un pensamiento

analógico, mediación semiótica y gestión de la polifonía discursiva.

En este sentido, se puede afirmar, que el lenguaje transcomplejo se configura como un estamento epistemológico emancipador, que delinea un multiverso de caminos conducente a navegar la complejidad de lo real apoyada en preceptos conceptuales flexibles y adaptativos. Su implementación requiere una reconfiguración radical de las prácticas académicas tradicionales, orientada a la construcción colaborativa de saberes transgresores.

Pero ¿cómo construir ese lenguaje? No basta con inventar nuevas palabras si se desea emerger una epistemología diferente. Al respecto, vale acudir a Prigogine, (1988), premio Nobel de Química, quien argumentó que; “La ciencia clásica ignoró el tiempo irreversible, el de la historia, el del devenir” (p. 2). La termodinámica clásica trataba el tiempo como una variable reversible; pero a partir de los argumentos de Prigogine, se mostró que en sistemas lejos del equilibrio el tiempo tiene una flecha, una historia. Y donde hay historia, hay narrativa. Aquí radica una intuición poderosa: el lenguaje de la ciencia transcompleja debe incorporar la narratividad. No como sustituto de la precisión, sino como su complemento necesario.

### **Hermenéusis Transcompleja**

La ciencia bajo la interpretación transcompleja propone un lenguaje científico integrador que trasciende los enfoques reduccionistas, combinando lógicas cuantitativas y cualitativas, lo cual lleva a una semántica multidimensional que podría traducirse en un translenguaje. En este sentido, se pudiera estar hablando de una integración paradigmática en el lenguaje, la cual estaría configurada con base a una dialógica recursiva, donde el lenguaje transcomplejo facilita la coexistencia de perspectivas disciplinarias mediante procesos de retroalimentación constante entre lo objetivo y lo subjetivo. Según Zaá (2017),

En una narratividad científica, se privilegia el lenguaje, interviene la experiencia, hay un intercambio, profundización, análisis, intelección, comprensión e interpretación hermenéutica y se pondera la subjetividad como fuente de todo conocimiento emergente. En esta nueva narratividad no existen esencias trascendentales, lo que hay son tradiciones, contexto, relaciones, vivencias, relatos y experiencias subjetivas.



# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Por tanto, hay que tener en cuenta los metalenguajes transdisciplinares, que estarían incorporando códigos semióticos que integran datos numéricos, narrativas cualitativas, expresiones artísticas, y saberes cotidianos. La transcomplejidad es como la mecánica cuántica; no invalida la física clásica, pero muestra sus límites. Del mismo modo, el lenguaje transcomplejo no reemplaza al científico tradicional, sino que lo amplía. En este lienzo reflexivo, Munévar, (1991), refiere que; “El progreso científico no es acumulativo, sino evolutivo. Las teorías no se superponen como ladrillos, sino que mutan, se bifurcan, se extinguen”. (p. 67) se puede decir entonces, que el lenguaje científico debe reflejar esta dinámica, no debería ser estático, debe ser procesal, como el conocimiento mismo.

## Reflexiones al cierre

En este punto transitorio de reflexión no puede ser un simple resume, aquí el investigador procura establecer una catarsis epistémica, un momento en el que el conocimiento adquirido se transforma, se eleva. El objetivo sería demostrar que lo que se ha investigado no es un hecho único, una pieza de un rompecabezas, sino un nudo en una red mucho más amplia y compleja de significado.

Con relación a la filosofía analítica, el lenguaje se vislumbra como un espejo de la realidad, una imagen lógica de los hechos. Una premisa tiende a hacer evidente, donde el lugar en el que las palabras no pueden, actuar con precisión, cómo se puede deducir, el lenguaje no es solo una entrega lógica. Esta perspectiva, tan influyente en la ciencia, enseña la importancia de la claridad y la demarcación rigurosa de nuestros conceptos.

Sin embargo, el lenguaje no es solo una representación lógica, sino una práctica social, que conduce a la interpretación y comprensión del significado del lenguaje en su utilización. Se podría argumentar cómo los términos en ciencias que tu debes haber utilizado, aparentemente neutros y objetivos, están constituidos por una historia, por una comunidad de práctica. Es una perspectiva que nos obliga a cuestionar la supuesta neutralidad del lenguaje científico. No es solo un instrumento; es un actor en el drama del conocimiento. Se soñaba con un lenguaje universal, transparente, donde la verdad se revelará sin velos. ¿Cuándo las palabras no alcanzan para describir la complejidad

de lo que se ha estudiado?.

Es aquí donde la hermenéutica comienza a susurrar. Aquí se podría reconocer con honestidad que el lenguaje formal, aunque necesario, es solo una de las muchas lentes para entender la realidad. Quizás un poeta o un artista lo describirían de una forma completamente diferente, pero igualmente válida. Es una admisión de humildad intelectual. Es reconocer que no poseemos la verdad absoluta, solo una aproximación a ella.

Por otro lado, surge otro elemento fundamental implicado en el estudio referido a La Hermenéutica Transcompleja, es decir, el sentido que emerge. La hermenéutica transcompleja, se puede ver como una premisa que emite una respuesta directa a las limitaciones de los paradigmas predominantes de la modernidad. Es una propuesta audaz, una metodología del sentido, que va más allá de la mera interpretación de textos. Aquí se pone de manifiesto la comprensión como un proceso que no se detiene en las fronteras de una disciplina. La hermenéusis bajo una dimensión transcompleja nos orienta a ver el conocimiento como una red interconectada, un diálogo continuo.

### Referencias

Bohm, D. (1996). Sobre el diálogo. Routledge.

Frege, G. (1879). Begriffsschrift, eine der arithmetischen nachgebildete Formelsprache des reinen Denkens (Conceptografía, un lenguaje de fórmulas del pensamiento puro, a imitación del de la aritmética). Halle: Louis Nebert.

Heidegger, M. (1954). La pregunta por la técnica. En Conferencias y artículos. Barcelona: Serbal, 1994.

Keller, EF (1985). Reflexiones sobre género y ciencia. Yale University Press.

Kuhn, TS (1962). La estructura de las revoluciones científicas. University of Chicago Press.

Latour, B. (1991). Nous n'avons jamais été modernes: Essai d'anthropologie symétrique. El descubrimiento. (Traducción al inglés: Nunca hemos sido modernos, Harvard University Press, 1993).

Maturana, H. y Varela, F. (1984). El árbol del conocimiento. Editorial Universitaria.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

(Original: El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano, 1984).

Morín, E. (1990). Introducción a la pensée complexe. Ediciones del Seuil.

Morin, E. (2005). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Munévar, G. (1991). Evolución y crecimiento del conocimiento humano. Temple University Press.

Nicolescu, B. (2002). Manifiesto de la Transdisciplinariedad. State University of New York Press.

Prigogine, I. (1988). El fin de las certezas. Odile Jacob. (Traducción al inglés: El fin de la certeza, Free Press, 1997).

Putnam, H. (1999). The Threefold Cord: Mind, Body, and World. Nueva York: Columbia University Press.

Rorty, R. (1979). Philosophy and the Mirror of Nature. Princeton: Princeton University Press.

[https://sites.pitt.edu/~rbrandom/Courses/Antirepresentationalism%20\(2020\)/Texts/Rorty%20PMN.pdf](https://sites.pitt.edu/~rbrandom/Courses/Antirepresentationalism%20(2020)/Texts/Rorty%20PMN.pdf)

Russell, B., & Whitehead, A. N. (1910-1913). Principia Mathematica. Cambridge: Cambridge University Press.

Russell, B. (1937). Los problemas de la filosofía. Traducción de Joaquín Xirau. Barcelona: Editorial Labor.

Serres, M. (1993). Los orígenes de la geometría. Flammarion.

Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1991). La mente encarnada: ciencia cognitiva y experiencia humana. MIT Press.

Wittgenstein, L. (1921). Tractatus Logico-Philosophicus. Londres: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.

Wittgenstein, L. (1953). Philosophical Investigations. Oxford: Basil Blackwell.

Zaá, J. M. (2017). Pensamiento Filosófico Transcomplejo. Venezuela. Fondo Editorial FEREDIT. <https://www.calameo.com/read/00463414490eccec12574>

**Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT**  
**Volumen 3. Número 1, Año 2025**  
**EL CONCEPTO DE SALUD MENTAL A LA LUZ DE LA TRANSCOMPLEJIDAD**

*CONCEPTION OF MENTAL HEALTH IN LIGHT OF TRANSCOMPLEXITY*

**Alejandro Tovar González**

Investigador independiente

México

<https://orcid.org/0009-0004-9009-6743>

[atovar2222@gmail.com](mailto:atovar2222@gmail.com)

---

Licenciado en Psicología (Universidad Nacional Autónoma De México), Maestro en Psicoterapia Cognitiva (Centro De Psicoterapia Cognitiva), Doctor En Salud Mental (Instituto Superior De Estudios De Occidente). Puebla, México. Psicoterapeuta en la práctica privada e investigador social independiente

---

## **Resumen**

La salud mental, desde la concepción de la filosofía antigua no se centra en la patología o la ausencia de ella, sino en la consideración de una vida plena, basada en la eudaimonía, tal como se pretende en la actualidad. Es menester concebir la salud mental desde una dimensión holística en la que los aspectos biológico, mental, emocional, relacional y espiritual se hallen interrelacionados. Esta perspectiva integradora permitirá articular nuevas concepciones y discursos, en consonancia con la propuesta transcompleja que parte de un modo de razonar flexible, abierto, inacabado, continuo y complementario simultáneo y complementario, racional y relacional. La filosofía antigua aporta una comprensión ética y naturalista que va más allá de la patología, integrando razón, apetito y espíritu, equivalentes actuales a cognición, motivación y emoción. Desde la perspectiva de la transcomplejidad, la salud mental se puede concebir entonces como un proceso de "llegar a ser", que se ve influido tanto por la salud física, el estado psicológico, la autonomía, la calidad de las relaciones sociales y variables del entorno. Se resalta la importancia de las creencias personales como base para la interpretación y manejo de la salud, además de la utilidad de elementos terapéuticos que integran influencias filosóficas como el estoicismo y el budismo, que contribuyen a promover una vida virtuosa, de reflexión y autorregulación. Esta propuesta apunta a un abordaje epistemológico multidimensional que trasciende lo biológico y social para considerar la ontología del ser humano, su relación con la existencia y la posibilidad de cambio. La salud mental se concibe así como un estado dinámico, integral y profundamente humanista que implica tanto bienestar individual como relacional, desde una perspectiva transcompleja.

**Palabras Clave:** autocuidado, eudaimonía, filosofía práctica, salud mental, transcomplejidad.

### Abstract

From the perspective of ancient philosophy, mental health is not centered on pathology or its absence, but rather on the cultivation of a full life, grounded in eudaimonia, much like the contemporary goal. It is necessary to conceive of mental health from a holistic dimension where biological, mental, emotional, relational, and spiritual aspects are all interrelated. This integrated perspective will allow for the articulation of new conceptions and discourses, in line with a transcomplex approach that stems from a flexible, open, unfinished, continuous, and simultaneous-complementary mode of reasoning, which is both rational and relational. Ancient philosophy provides an ethical and naturalistic understanding that goes beyond pathology, integrating reason, appetite, and spirit, which are current equivalents to cognition, motivation, and emotion. From the perspective of transcomplexity, mental health can then be conceived as a process of "becoming," which is influenced by physical health, psychological state, autonomy, the quality of social relationships, and environmental variables. This approach highlights the importance of personal beliefs as a basis for interpreting and managing health, in addition to the utility of therapeutic elements that integrate philosophical influences such as Stoicism and Buddhism. These philosophies contribute to promoting a virtuous life of reflection and self-regulation. This proposal points to a multidimensional epistemological approach that transcends the biological and social to consider the ontology of the human being, their relationship with existence, and the possibility of change. Mental health is thus conceived as a dynamic, integral, and deeply humanistic state that involves both individual and relational well-being, from a transcomplex perspective.

**Keywords:** self-care, eudaimonia, mental health, transcomplexity, practical philosophy.

### Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) afirma que la salud mental no es solo la ausencia de afecciones de salud mental, sino un estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar sus capacidades, aprender y trabajar satisfactoriamente y contribuir a mejorar su comunidad (United Nation, s.f.).

En la caracterización de salud mental, Velasco (1978) sostiene que se habrían de incluir: el funcionamiento vital eficaz como unidad independiente y autónoma, una interacción social adecuada, incluyendo un buen ajuste sexual, captación objetiva de la realidad propia y la del mundo, sin excesivas deformaciones debidas a factores emocionales, realización o intento de realización de las auténticas posibilidades personales, capacidad de amar genuinamente a los demás, comportamiento individual que tiende a la realización de los valores universales, ausencia de sintomatología

propia de las entidades psicopatológicas clínicamente reconocibles.

### Salud mental y filosofía clásica

Silva (2024) propone la conceptualización de salud mental desde la filosofía antigua, como "salud del alma" argumentando entre lo normativo y lo descriptivo a través de una revisión del *Timeo* de Platón y *De los afectos* de Crisipo desde los que el desarrollo en torno a la salud del alma se plantea con un enfoque ético-naturalista y resaltando que en el abordaje se tiende a aislar las pasiones o afecciones del alma.

Por su parte, Mendoza, et al. (2008) inciden en que “la perspectiva holística se preocupa de promover la salud mediante la prevención y se aplica a las personas que se recuperan de una enfermedad y desean aprender a prevenir su repetición y mejorar su estatus de salud futura”. Esto nos sitúa ante una visión integral y contextual que considera tanto la actitud individual como la interacción con su medio.

Asimismo, en el paradigma de la simultaneidad, la salud se ve como un proceso de llegar-a-ser. Se trata de un concepto muy amplio que está influido de modo complejo por la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, así como su relación con los elementos esenciales de su entorno (Mendoza, et al., 2008).

Retomando a Platón en el *Filebo*, con un diálogo entre Sócrates y Protarco sobre el dolor y el placer, tenemos que el fundador de la Academia concibió una trilogía básica: razón, apetito y espíritu, que en actualidad se corresponde en Psicología con la cognición, motivación y emoción (Casado y Colomo, 2006).

### Transcomplejidad y salud mental

En lo que concierne a la transcomplejidad, según Villegas y Silva (2021), esta “reconoce modos de razonar simultáneos y complementarios, racional y relacional. Se precisa acceder a distintas lógicas que permitan atravesar disciplinas y que reconozcan que los opuestos se complementan”.

Entre los mecanismos transdiagnósticos que inciden en el mantenimiento de los

trastornos de personalidad los cuales se encuentran estrechamente relacionados con la afectación a la salud mental pues inciden en el bienestar emocional, psicológico y social de las personas, afectando su funcionamiento y relaciones interpersonales, generalmente provocando sufrimiento, se encuentran: desregulación emocional, procesos interpersonales maladaptativos, difusión de la identidad (falta de idea clara sobre quiénes somos) distorsiones cognitivas (patrones de pensamiento que provocan interpretaciones erróneas) e impulsividad. La salud mental, a la luz de la transcomplejidad debe incorporar, como proponen Silva y Villegas (2021) “un viaje hacia la comprensión de la concepción del mundo y de nosotros mismos, en aras de la transformación no sólo en la unidad del conocimiento sino expandiéndose hacia la creación de un nuevo arte de vivir que permita entender los amplios y complejos sistemas del mundo actual”.

La Estrategia del Sistema de las Naciones Unidas sobre Salud Mental y Bienestar para 2024 y los años posteriores, descansa en tres pilares: Prevenir los riesgos para la salud mental en el trabajo, promover el bienestar y proteger la salud mental en el trabajo y apoyar al personal que presenta alguna afección de salud mental pues, según lo plantean, el ámbito laboral tiene una gran influencia sobre la salud mental de las personas. La riqueza del paradigma transcomplejo radica en que, a decir de Silva y Villegas (2021): “lo cuantitativo, lo cualitativo y lo dialéctico se complementan en una relación sinérgica que configura una matriz epistémica multidimensional. Es justo esto lo que se propone para un abordaje más eficaz de la salud mental, no sólo desde lo fisiológico o relacional sino profundizando en la dimensión ontológica del ser humano, que nos conlleve la reflexión acerca de cómo entendemos la existencia, relación entre lo concreto y lo abstracto así como la identidad y la posibilidad de cambio.

### **Factores protectores y de riesgo de la salud mental. Influencia de la percepción-cognición**

Dos aspectos fundamentales al hablar de salud mental son: factores protectores y factores de riesgo, por un lado, y el sistema de creencias relacionadas al autocuidado, por el otro. Dentro de los factores protectores, Moreno y Martínez (2024)

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

señalan: el sentido del humor, los logros personales, un nivel socioeconómico medio-alto, buenas relaciones sociales y familiares y hábitos de vida saludable.

Mientras que para los factores de riesgo se consideran tres categorías: individuales (ser mujer, contar con necesidades de aprendizaje o discapacidad, presencia de comorbilidad con otras enfermedades crónicas o psicológicas, temperamento irritable y/o tendencia a la emocionalidad negativa, déficit de habilidades sociales, eventos traumáticos previos, y una orientación homosexual), sociales (contar con pocas relaciones sociales o que estas sean conflictivas, procesos de migración, estar en condición refugiados, vivir marginación y falta de recursos económicos) y familiares (antecedentes familiares de psicopatología, consumo de sustancias tóxicas, historia de maltrato o negligencia y rechazo afectivo).

Como se puede apreciar, son muy variados los factores que ponen en riesgo la salud mental, y muchos de ellos son contextuales, es decir, el individuo no tiene mayor influencia sobre ellos. Pero, por otra parte, los factores protectores son en gran medida individuales, lo que nos conduce hacia un elemento clave: el autocuidado, entendido como la actitud de preservación de nuestro bienestar por la convicción de contar con una mejor calidad de vida. Más aún en un mundo con una dinámica frenética y caótica; hiperconectada y consumista que parece alejarse de la vida virtuosa propuesta por los filósofos de la Grecia Clásica.

Por otra parte, la importancia de las creencias –aspecto cognitivo, base de la psicoterapia cognitivo-conductual– radica en el valor que cada persona le da a su estado de salud, sobre la base de las etiquetas y estereotipos sociales acerca de la enfermedad. De esta subjetividad dependerá en gran medida tanto la adherencia al tratamiento, los modelos de prevención, la interpretación, la autoeficacia o el consuelo que el paciente pueda requerir, pues de su interpretación dependerá la conducta que asuma ante su padecimiento, con lo favorable o desfavorable que esto resulte.

Este elemento nos recuerda la cita célebre de Epicteto en sus *Discursos*: "No es lo que te sucede, sino cómo reaccionas ante ello lo que importa". Cuando la gente comprende que gran parte de su mejoría radica en la interpretación que hace de lo que le sucede y que, en correspondencia, una valoración más ecuánime, objetiva y racional le reportará mayores beneficios que lo contrario, es cuando su salud mental mejora con



mayor eficacia y celeridad que cuando esto no se lleva a cabo.

A colación de lo anterior, cabe mencionar que existen modelos de creencias de salud, así como conductas de salud, entendiendo de este modo en qué medida el paciente está consciente de que existe el riesgo de contraer una determinada enfermedad, con todas las implicaciones que eso conlleva, así como entender la salud como un estado de óptimo desempeño biológico, psicológico y social y no sólo como la ausencia de un padecimiento, lo cual está directamente relacionado con la calidad de vida. El modelo más aceptado es el modelo biopsicosocial expuesto por Engel en 1977 y que se basa en el entendimiento de los factores psicológicos, sociales y biológicos que intervienen no sólo en la enfermedad, sino también en su recuperación y en la promoción de la salud.

### **Padecimientos actuales y filosofía práctica**

Trabajar con personas que tienen afectaciones de salud mental sin lugar a dudas redunda en una labor compleja, pues por un lado es ayudar al paciente a aceptar una condición que afecta su calidad de vida, así como intentar lograr una adherencia terapéutica en superar su padecimiento y lograr un estado de bienestar. A esto se suma el estigma, los temores de los diversos padecimientos, el nivel de discapacidad que puede causar, los costos y el proceso de tratamiento así como posibles secuelas.

La ansiedad y la depresión destacan como las principales afectaciones de salud mental a nivel mundial e implica un reto en materia de salud pública, tanto desde los costos asociados como desde la dimensión humana en sus procesos emocionales, cognitivos y comportamentales. Dichos padecimientos enfrentan a quien los ha desarrollado ante una posible pérdida de autonomía así como de un deterioro significativo en las diversas áreas vitales que, aunado a la interpretación y atribuciones que el paciente hace de su trastorno, puede generar reacciones inadecuadas, mecanismos de defensa como la regresión, evasión, agresión, inculpación, negación, represión y supervisión, por mencionar algunas.

Navarro y Hernández (2012), exponen que “los trastornos mentales se caracterizan por la inestabilidad emocional y las dificultades en las relaciones con uno mismo y con los demás, siendo habituales las conductas desadaptativas. Desde esta perspectiva, es innegable que un padecimiento mental o emocional hace que la gente

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

sea menos funcional, que le muestre dificultad para adaptarse a su entorno y por lo tanto le genere problemas con los demás y consigo mismo incurriendo en procesos mentales de rumia cognitiva, dramatización, sobredimensión, obsesiones, compulsiones o bien evasión.

Asimismo, muchas de las consultas actualmente, en tema de salud mental se relacionan con situaciones de infelicidad y malestar emocional. Se trata de personas que se sienten sobrepasadas en sus estrategias de afrontamiento para hacer frente a las dificultades cotidianas, de un vacío o anhedonia que se aprecia en frases como: “no disfruto”; además de que muy frecuentemente, carecen de una red de apoyo familiar y social sólida. Esto es una realidad, está ahí y constituye en indicador de que lo que se está haciendo no es suficiente o no se está ejecutando adecuadamente.

Las dos clasificaciones más difundidas para conceptualizar los trastornos mentales, el CIE-10, de la Organización Mundial de la Salud, y el DSM-5, más socorrida o “influyente” porque cuenta con el respaldo de la poderosa Asociación Americana de Psiquiatría y porque es más operativa (los criterios diagnósticos son concisos y explícitos) y menos narrativa que la CIE-10, cada vez más están más próximas entre sí (Echeburúa, Salaberria y Cruz, 2014). De este modo, los criterios diagnósticos se van homologando permitiendo un manejo más estandarizado a nivel global. No obstante, esto es sólo una parte de la complejidad que reviste el ser humano y parece ser insuficiente.

Si partimos de la idea de que la filosofía ofrece herramientas que nos permiten reflexionar acerca de la mente, el sentido de la vida, la toma de decisiones, el placer, la angustia, el malestar o el bienestar, todos ellos fundamentales al abordar la salud mental, reducir al ser humano a una dimensión biológica o psicológica que es lo que se hace en la mayoría de ocasiones dado que un gran número de personas considera que mientras no tenga un padecimiento biológico, “está bien” aun cuando su conducta y cogniciones demuestran que su salud mental está en riesgo. O en el caso de las personas que buscan atención psicológica pero se centran únicamente en su individualidad, relegando el aspecto social, la mejoría, es parcial, sesgada, pues no se está atendiendo de manera integral, biopsicosocial, a esa persona.

Yendo más allá, considerando un cuarto componente para la concepción de

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

salud, que sería el espiritual, elemento no considerado por las instituciones pero que desde una paradigma holístico resulta necesario, dado que implica la conexión con algo más grande que uno mismo, permitiendo la trascendencia que Martin Seligman enfatiza desde su propuesta de Psicología Positiva como una forma diferente de entender la psicología, no desde la patología, sino desde el bienestar, las fortalezas y la felicidad.

El aspecto espiritual no tiene por qué estar ligado a la religiosidad sino a las prácticas meditativas y contemplativas, a la reflexión, al enfoque sobre una vida con propósito o, en otras palabras, al florecimiento humano del que hablaba Aristóteles, relacionado con la eudaimonía, la cual nos relaciona inmediata e inevitablemente a la virtud para vivir una vida plena y satisfactoria.

El placer, relacionado con la felicidad y, a su vez, con la salud mental no debería enfocarse en placeres momentáneos y sensoriales sino en el desarrollo de la sabiduría, la justicia, la templanza y la valentía, es decir, en los placeres catastemáticos que difunde Epicuro, para lograr la aponia (ausencia de dolor) y la ataraxia (serenidad) ante una realidad que enajena, idiotiza y provoca un malestar vital, a fin de lograr un estado de imperturbabilidad aún inmersos en un mundo frívolo, insulso y anhedónico.

La reflexión aquí propuesta va en torno a procurar una vida virtuosa, a implicarnos en el ejercicio de la razón, a buscar un equilibrio a través de la autorregulación, a la práctica de la contemplación que nos conduzca a la tranquilidad ante la actualmente agudizada vulnerabilidad. No estaríamos hablando únicamente de resiliencia, entendida como la capacidad de sobreponernos a la adversidad, sino a una disposición del ánimo, es decir, a un acto volitivo, con temple, desde el cual es posible apartarnos del miedo y vivir tranquilos.

Cabe señalar, que en salud mental se cuenta con enfoques terapéuticos como la logoterapia, propuesta por Viktor Frankl y que tiene una marcada influencia filosófica acerca de cómo encontrar un sentido en la vida resulta fundamental para evitar o trascender el sufrimiento y mantener la salud mental. De igual modo, el enfoque cognitivo dota a las personas de las herramientas que les permiten cuestionar y reformular sus pensamientos, mediante la mayéutica, contribuyendo a generar interpretaciones más objetivas, racionales ecuánimes y por lo tanto menos

disfuncionales o desadaptativas.

Además de contar con una notable influencia filosófica tanto del estoicismo como de la filosofía práctica e incluso del budismo, la terapia cognitivo-conductual representa la posibilidad de modificar patrones de pensamiento inadecuados a fin de mejorar la salud mental, a través de procesos reflexivos que permitan una reinterpretación y resignificación de creencias desadaptativas (irracional, distorsionada) que generan malestar en las personas, generando pensamientos más claros y liberadores, como los trabajados por la terapia racional emotiva conductual (TREC) y las terapias de Tercera Generación que se pueden considerar una evolución de la terapia cognitivo-conductual y presentan una visión más holística de la persona incidiendo en los procesos de aceptación, del compromiso, la conciencia plena y la influencia del contexto, destacando la influencia de los valores.

Se aprecia, en las mencionadas técnicas, una marcada influencia del estoicismo, respecto a aceptar lo que no podemos modificar y centrarnos en lo que sí depende de nosotros y cómo responder de forma más adecuada o adaptativa. Asimismo, se nota la influencia del budismo, principalmente en centrar la atención en el momento presente y observar los pensamientos sin juzgarlos, tal como se hace en la práctica meditativa popularizada a través del llamado mindfulness, empleado como herramienta básica del cuidado de la salud mental y que es a su vez otra técnica de las terapias de Tercera generación.

En la Terapia Analítica funcional, que se centra en las interacciones y patrones de comportamiento se destaca la autenticidad y la influencia de la filosofía existencial que privilegia la libertad y la responsabilidad en la conexión con los demás, buscando además generar relaciones funcionales, enfatizando en una filosofía pragmática que pone en relieve la efectividad de las propias creencias y acciones y su utilidad para la vida práctica.

### **Conclusiones/Reflexiones Finales**

La salud mental es un fenómeno complejo, dinámico y profundamente humano que no puede reducirse únicamente a la ausencia de trastornos clínicos ni a componentes biológicos aislados. Como se ha expuesto a lo largo de este documento,

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

abordarla desde la transcomplejidad implica reconocer la interrelación integral de dimensiones biológicas, psicológicas, emocionales, sociales y espirituales que conforman el bienestar. Se incide en un enfoque holístico de la salud mental concibiendo entonces como un proceso continuo de "llegar a ser", influido tanto por condiciones internas como externas, así como por las creencias personales que fundamentan la interpretación que cada individuo hace de su realidad y de sí mismo.

La filosofía antigua aporta un marco ético y naturalista que trasciende la mera patología para promover una vida plena basada en la eudaimonía, entendida como florecimiento humano, autorregulación y virtud. Esta perspectiva recupera la tríada razón, apetito y espíritu, equivalente a cognición, motivación y emoción, integrando así los aspectos esenciales de la experiencia humana que tienden a un equilibrio capaz de sostener la salud mental. Asimismo, corrientes filosóficas y terapéuticas como el estoicismo, el epicureísmo, el budismo y la logoterapia aportan herramientas prácticas para el autocuidado, la contemplación y el desarrollo de una actitud volitiva que favorezca la resiliencia, la serenidad, la aceptación de la realidad y, por lo tanto, un mayor bienestar.

La transcomplejidad, como paradigma epistemológico multidimensional, subraya la importancia de modos de razonamiento simultáneos y complementarios, que permitan atravesar disciplinas y reconocer la interrelación y confluencia de dimensiones que incluso pudieran parecer opuestas. De este modo, la salud mental se puede conducir hacia la ontología, con su correspondiente reflexión acerca de la existencia, la identidad, la libertad y la posibilidad real de transformación personal, respondiendo a la complejidad del mundo contemporáneo, desde la apertura a la posibilidad, la ética y la esperanza.

Así como la salud mental se entiende no sólo desde la ausencia de trastornos sino desde la capacidad de afrontar los desafíos de la vida, experimentar plenitud y felicidad, además de establecer relaciones más saludables, en la filosofía encuentra una herramienta práctica, a la vez que profunda, que parece no estar explotando en la actualidad, a pesar de que la historia de la humanidad bien se puede vertebrar desde la historia del pensamiento. Hoy, en la era de la información, contar con la gran cantidad de material, de manera prácticamente inmediata e incluso gratuita y no hacer uso de

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

ella, sería el equivalente a un desperdicio intelectual, ya que como expone Descartes en sus *Meditaciones metafísicas*: "vivir sin filosofar es, propiamente, tener los ojos cerrados, sin tratar de abrirlos jamás".

## Referencias

- Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, (47). <https://www.researchgate.net/publication/242606748>
- Castillo, C. (2019). Transdisciplinariedad: un viaje con interrogante abierta más allá del determinismo en C. Villegas. *Teorizando la Transcomplejidad*, Editorial Académica Española, 18-24. <https://reditve.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/libroteorizandolatranscomplejidad.pdf>
- Echeburúa, E., Salaberría, K. y Cruz, M. (2014). Aportaciones y Limitaciones del DSM-5 desde la Psicología Clínica. *Terapia Psicológica*, 32(1). [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-48082014000100007](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082014000100007)
- Mendoza, E., Mendoza, G., Mendoza, M. y Graterol, A. (2008). *Las organizaciones transcomplejas desde la perspectiva de la enfermería*. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.6242/ev.6242.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6242/ev.6242.pdf)
- Moreno, M. y Martínez, M. (2024). *Salud mental*. Sociedad Andaluza de Medicina Familiar y Comunitaria. [https://www.samfyc.es/wp-content/uploads/2024/03/guiaAdoISAMFyC2023\\_VD\\_CAP-4.pdf](https://www.samfyc.es/wp-content/uploads/2024/03/guiaAdoISAMFyC2023_VD_CAP-4.pdf)
- Naciones Unidas (s.f.). *Estrategia del Sistema de las Naciones Unidas sobre Salud Mental y Bienestar para 2024 y los años posteriores*. [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/un\\_system\\_mental\\_health\\_and\\_well\\_being\\_strategy\\_for\\_2024-es.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/un_system_mental_health_and_well_being_strategy_for_2024-es.pdf)
- Navarro, M. y Hernández, M. (2013). Terapias cognitivo conductuales para el tratamiento de los trastornos de personalidad. *Acción Psicológica*, 10(1). [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1578-908X2013000100004](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-908X2013000100004)
- Silva, T. (2024). Salud mental y salud del alma en la filosofía antigua: diagnóstico, etiología y terapia. *Límite* (Arica), 19. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50652024000100208&lng=es&nrm=iso&tling=es](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50652024000100208&lng=es&nrm=iso&tling=es)

## Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Velasco, R. (1978). El derecho a la salud mental, en *Los derechos sociales del pueblo mexicano*. Manuel Porrúa, S.A., 187-212.

Villegas, C. y Silva, R. (2021). Lo trans. Una forma de investigar. En *¿Cómo hacer una investigación transcompleja?* Escriba. Escuela de Editores.  
[https://www.researchgate.net/publication/373392410\\_COMO\\_HACER\\_UNA\\_INVESTIGACION\\_TRANSCOMPLEJA](https://www.researchgate.net/publication/373392410_COMO_HACER_UNA_INVESTIGACION_TRANSCOMPLEJA).

**Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT**  
**Volumen 3. Número 1, Año 2025**  
**LA MUJER EN LA ERA GLOBAL: DE MITO UNIVERSAL A SUJETO HISTÓRICO**

*WOMEN IN THE GLOBAL ERA: FROM UNIVERSAL MYTH TO HISTORICAL SUBJECT*

---

**Yumak Coromoto, Aponte Mirabal**

Agencia Mundial de Prensa

<https://orcid.org/0009-0008-4926-7618>.

[Yk.aponte@gmail.com](mailto:Yk.aponte@gmail.com).

---

Licenciatura en Educación Física. Magíster en Cultura Popular Venezolana y Magíster en Gerencia Educativa (UPEL Maracay). Doctorado y Posdoctorado en Ciencias de la Educación. Actualmente me desempeño como: Formación de Tutores y asesores de Tesis, Escritora-Columnista de la Agencia Mundial de Prensa y Magazine Latina con Poder. Revisora de Artículos Académicos Revista Remuvac. Productora y Conductora del Programa Radial: Entre Líneas Motivación en Acción con Historias que Transforman por la Emisora Internacional Hola Mundo Radio on line.

---

## **Resumen**

Este ensayo aborda la evolución histórica, filosófica y cultural de la figura femenina en el contexto de la globalización. A través de un enfoque interdisciplinario que articula sociología, filosofía y estudios de género, se examina cómo la mujer ha transitado desde una posición de subordinación simbólica hacia un rol activo en la transformación social. Se explora la construcción de lo femenino como categoría cultural, los efectos de la globalización neoliberal sobre las mujeres, y la recuperación de su voz en la historia. El mismo se sustenta en la ciencia social interpretativa, revelando los mitos, creencias y estructuras que han condicionado la identidad femenina. Finalmente, se reflexiona sobre la necesidad de construir nuevos saberes que promuevan la igualdad, el reconocimiento y la justicia social en los espacios educativos y culturales.

**Palabras clave:** Mujer. Globalización. Contexto Histórico. Femenino y Filosofía.

## **Abstract**

This essay explores the historical, philosophical, and cultural evolution of the female figure within the framework of globalization. Through an interdisciplinary approach combining sociology, philosophy, and gender studies, it examines the transition of women from symbolic subordination to active agents of social transformation. The analysis focuses on the cultural construction of femininity, the impact of neoliberal globalization on women's lives, and the recovery of their voice in historical narratives. Grounded in interpretive social science, the essay reveals the myths, beliefs, and structures that have shaped female identity. It concludes with a reflection on the need to



# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

build new knowledge that fosters equality, recognition, and social justice in educational and cultural spaces.

**Keywords:** Women. Globalization. Historical Context. Feminine and Philosophy.

## Introducción

La globalización, entendida como el proceso de interconexión creciente entre las sociedades del mundo, ha generado transformaciones profundas en las estructuras sociales, económicas y culturales. En este contexto, la figura femenina ha transitado un camino complejo, marcado por tensiones entre tradición y modernidad, subordinación y emancipación. Este ensayo propone una reflexión crítica sobre el papel de la mujer en el mundo globalizado, incorporando fundamentos filosóficos que permitan comprender su evolución como sujeto histórico, político y cultural.

## La Mujer como Sujeto en la Historia Global

Desde una perspectiva filosófica, la mujer ha sido históricamente concebida como “el otro”, en términos de Simone de Beauvoir, quien en *El segundo sexo* (1949), denuncia la construcción cultural de la feminidad como una alteridad subordinada. Esta idea se entrelaza con el análisis de la globalización como fenómeno que, según Macionis y Plummer (2001), intensifica la interdependencia entre sociedades, pero también reproduce desigualdades estructurales, especialmente en relación con el género.

Ahora bien, la cotidianidad femenina, marcada por roles tradicionales como madre, esposa y cuidadora, ha sido moldeada por sistemas patriarcales que limitan su autonomía. En regiones como Latinoamérica, África y Asia, la exclusión de las mujeres del mercado laboral formal refleja una estratificación global que perpetúa la desigualdad de género. Esta situación puede ser interpretada desde la filosofía crítica como una manifestación de poder estructural, en el sentido foucaultiano, donde el poder no sólo reprime, sino que produce subjetividades.

## Feminismo y Filosofía: De Wollstonecraft a Giroux

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Es interesante plantear que el feminismo, como movimiento filosófico y político, ha cuestionado las bases de esta subordinación. Desde Mary Wollstonecraft y John Stuart Mill hasta las corrientes contemporáneas, se ha defendido la igualdad de derechos y la participación activa de las mujeres en la vida pública. La “segunda ola” feminista, surgida en los años sesenta, amplió el debate hacia temas como la sexualidad, el trabajo doméstico y la representación cultural.

Giroux (2005), propone una visión renovada del poder en los estudios culturales, que no se limita a la resistencia o dominación, sino que se convierte en una práctica cívica y moral. Esta perspectiva permite pensar el feminismo no solo como una lucha por derechos, sino como una transformación profunda de las relaciones sociales, donde la mujer deja de ser objeto para convertirse en sujeto de cambio.

El concepto de “sujeto de cambio” se entiende como aquel actor colectivo capaz de transformar la realidad social. En la teoría de Hannah Arendt, la “acción plural” implica que la política surge cuando las personas actúan juntas en el espacio público, revelando su singularidad en común. Esto se traduce en movimientos sociales globales liderados por mujeres —como el Ni Una Menos en América Latina o el Women’s March en Estados Unidos— donde la fuerza transformadora no proviene de una sola voz, sino de la pluralidad organizada que redefine quiénes son los protagonistas del cambio.

Un ejemplo ilustrativo en el caso de *Ni Una Menos*, la acción plural permitió que un reclamo inicialmente local en Argentina se expandiera a toda América Latina. El sujeto de cambio no fue una figura individual, sino una multitud organizada que, al actuar en común, logró instalar el tema de la violencia de género como prioridad política regional.

## **Lo Femenino: Entre Naturaleza, Cultura y Poder**

En esta discursividad que realizó, deseo destacar, que el concepto de “lo femenino” ha sido históricamente moldeado por el proyecto patriarcal, que, como señala el texto, ha requerido legitimaciones simbólicas y científicas para sostener relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres. Esta construcción no es neutra ni espontánea: responde a una lógica de dominación que ha utilizado la ciencia, especialmente en la modernidad occidental, como herramienta para fijar y naturalizar diferencias.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Desde una mirada filosófica, Foucault ofrece una clave interpretativa esencial: el saber y el poder están entrelazados. La ciencia moderna, al definir lo femenino en términos de biología y morfología, ha contribuido a la producción de cuerpos dóciles y subjetividades subordinadas. En este sentido, el “eterno femenino” funciona como un arquetipo que reduce la experiencia femenina a una esencia fija, negando su historicidad y diversidad.

Butler, en *El género en disputa* (1990), profundiza esta crítica al afirmar que el género no es una expresión de una identidad interior, sino una performance regulada por normas sociales. Lo femenino, entonces, no es una esencia sino una práctica reiterada que responde a expectativas culturales. Esta idea desmonta el mito de que las diferencias entre hombres y mujeres son naturales, mostrando que son construcciones sociales que pueden ser transformadas.

A partir de lo expuesto se puede examinar, la distinción entre sexo y género, ampliamente aceptada en la teoría feminista contemporánea, esto permite abrir un nuevo horizonte de reflexión. Mientras el sexo se refiere a características biológicas, el género es una categoría cultural que se aprende y se reproduce. Esta distinción, inaugura un camino hacia la comprensión de las identidades como procesos dinámicos y no como entidades fijas.

Moore (1991), refuerza esta idea al señalar que lo femenino se ejerce bajo presiones sociales que obligan a representar el papel de “mujer” según lo que se considera apropiado. Aquí podemos vincular la noción de “lo conveniente” con el concepto aristotélico de *ethos*, entendido como el carácter que se espera de alguien según su rol en la polis. Sin embargo, mientras Aristóteles naturalizaba la subordinación de la mujer en su teoría política, el pensamiento contemporáneo busca dismantelar esas jerarquías.

Además, el reconocimiento de múltiples feminidades y masculinidades permite superar el binarismo rígido que ha dominado la cultura occidental. Esta pluralidad se alinea con el pensamiento de Donna Haraway, quien en su *Manifiesto Cyborg* (1985), propone una visión posmoderna del sujeto, híbrido y fragmentado, que desafía las categorías tradicionales de género, raza y clase.

La globalización, como fenómeno económico, tecnológico y cultural, ha redefinido las estructuras sociales a escala planetaria. Según Castells (1999), su origen se vincula con la reestructuración del capitalismo y el auge de las tecnologías informacionales, lo que dio lugar a un modelo neoliberal que privilegia la libre circulación de capitales y mercancías. No obstante, este proceso ha sido analizado desde una perspectiva predominantemente económica, dejando de lado dimensiones cruciales como el género.

Este “silencio conceptual”, como lo denomina Baker (2009), revela una omisión sistemática en los estudios sobre globalización: la falta de reconocimiento de que la reestructuración global ocurre en un terreno marcado por relaciones de género. Desde una mirada filosófica crítica, esta omisión puede entenderse como una forma de violencia epistemológica, en el sentido que plantea Boaventura de Sousa Santos, quien denuncia la exclusión de saberes y experiencias no hegemónicas en la producción del conocimiento.

La feminización de la pobreza, la informalización del trabajo y la persistente desigualdad de género son efectos tangibles de la globalización neoliberal. Judith Butler y Nancy Fraser han señalado que las políticas económicas globales no pueden desvincularse de las luchas por el reconocimiento y la redistribución. En este sentido, la justicia social exige una articulación entre lo económico y lo simbólico, entre la estructura y la identidad.

A pesar de estos desafíos, la mujer ha asumido un papel transformador en el contexto global. La pluralidad de funciones que desempeña —madre, profesional, pareja, ciudadana— configura una identidad polifacética que, lejos de fragmentarla, la enriquece. Esta versatilidad puede ser interpretada desde el pensamiento de Hannah Arendt, quien valoraba la acción plural en el espacio público como expresión de

libertad. La mujer contemporánea, al ejercer múltiples roles, se convierte en agente activa de cambio, aunque no sin tensiones internas y sociales.

En este sentido, Goffman (1971), contribuye a esta reflexión al señalar que la identidad femenina no puede ser concebida como un universal esencialista. Las teorías de género han demostrado que las relaciones entre hombres y mujeres son históricas, contextuales y atravesadas por variables como clase, etnia y edad. Esta perspectiva se alinea con el pensamiento de Michel Foucault, quien sostiene que las identidades son construcciones discursivas sujetas a regímenes de verdad.

La disociación entre ser mujer y ser persona, como plantea Morejudo (1985), evidencia una ruptura con los roles tradicionales. Las nuevas generaciones de mujeres construyen sus identidades en oposición a los modelos heredados, lo que implica una reconfiguración subjetiva que desafía las normas establecidas. Esta transformación puede entenderse como una forma de “autopoiesis” social, en términos de Humberto Maturana, donde el sujeto se reinventa a partir de su interacción con el entorno.

### **La Evolución Histórica de la Mujer: De la Invisibilidad al Reconocimiento**

La historia de la mujer ha sido, durante siglos, una historia silenciada. Como afirma Cooper (1982), no se trata de enfrentar al hombre, sino de reivindicar el derecho de la mujer a hablar, a ser escuchada, a ocupar un lugar legítimo en el relato histórico. Esta reivindicación encuentra eco en el pensamiento de Virginia Woolf, quien en *Una habitación propia* (1929), denuncia la exclusión sistemática de las mujeres de los espacios de producción intelectual y cultural, y exige que se reconozca que la historia de las mujeres es, en efecto, la historia de la mitad de la humanidad.

El movimiento feminista de los años 70 marcó un punto de inflexión. Las mujeres comenzaron a recuperar su voz, a construir archivos propios, a narrar sus experiencias desde su perspectiva. Esta recuperación de la memoria femenina puede ser entendida como una forma de justicia epistémica, en términos de Fricker (2007), quien sostiene que el reconocimiento del testimonio de los grupos históricamente marginados es esencial para una sociedad verdaderamente democrática.

Una de las razones a considerar, es que la evolución de la mujer no ha sido lineal ni exenta de contradicciones. La conquista de libertades ha traído consigo nuevos

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

desafíos, como la tensión entre autonomía y responsabilidad, entre múltiples roles y expectativas sociales. Esta complejidad puede ser interpretada desde el pensamiento de Ricoeur (1990), quien plantea que la identidad narrativa se construye en el entrecruce de historias vividas, contadas y escuchadas. La mujer contemporánea, al asumir diversos papeles —madre, profesional, ciudadana—, configura una identidad plural que desafía los modelos tradicionales.

Ejemplos como Sor Juana Inés de la Cruz, Ana Gabriela Guevara o Brenda Barnes ilustran la capacidad de las mujeres para trascender los límites impuestos por el género. Sor Juana, en particular, representa una figura filosófica de resistencia: su obra denuncia la hipocresía del patriarcado y reivindica el derecho de las mujeres al saber. Su célebre verso “Hombres necios que acusáis...” es una crítica aguda que anticipa el pensamiento feminista moderno.

Quizás no sea aventurado afirmar que la persistencia del machismo en muchas regiones del mundo evidencia que la lucha por la igualdad está lejos de concluir. Como señala Dumon (1982), el género es la trama de una historia humana compartida, y solo reconociendo la contribución de las mujeres podremos construir una narrativa más justa y completa. El hecho de que solo un 5% de los Premios Nobel hayan sido otorgados a mujeres entre 1903 y 1998, pese a sus méritos, revela las barreras estructurales que aún persisten.

Desde una perspectiva filosófica, esta exclusión puede ser entendida como una forma de “injusticia estructural”, en términos de Iris Marion Young, quien argumenta que las desigualdades sociales no se deben únicamente a actos individuales, sino a sistemas que reproducen privilegios y opresiones. La lucha de las mujeres por acceder a la ciencia, la política, el arte y la educación es, por tanto, una lucha por transformar las estructuras mismas de la sociedad.

## Reflexiones Finales

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Este ensayo ha recorrido la travesía histórica, filosófica y cultural de la figura femenina en el contexto de la globalización. Desde la crítica al patriarcado y la construcción de lo femenino como categoría social, hasta la invisibilización del género en los estudios sobre globalización y la recuperación de la voz femenina en la historia, se ha evidenciado que la mujer no es un objeto pasivo, sino un sujeto activo de transformación. La ciencia social interpretativa, como marco epistemológico, permite revelar los significados profundos que subyacen en los mitos, creencias y prácticas que han definido a la mujer. La reflexión final nos invita a construir y deconstruir saberes, a desaprender prejuicios y comprender que el género es una trama cultural que debe ser abordada desde una perspectiva humana, dinámica y armonizadora.

Es importante reflexionar sobre el *sujeto de cambio* en clave arendtiana se construye en la pluralidad: no es la heroína individual, sino la colectividad diversa que actúa junta en el espacio público. Los movimientos feministas globales liderados por mujeres son ejemplos vivos de cómo la acción plural redefine quiénes son los protagonistas del cambio y cómo se transforman las estructuras sociales.

En el caso venezolano, aún persisten patrones excluyentes que reproducen visiones reduccionistas del rol femenino. A pesar que la mujer venezolana ha tenido un papel fundamental en la vida política, social y cultural del país, pero enfrenta patrones excluyentes como la baja representación en cargos de poder, la violencia política y la persistencia de estereotipos de género. Un ejemplo claro es que, aunque las mujeres representan más del 50% de la población, en el Congreso de 1947 sólo se eligieron 4 diputadas de 160, reflejando una exclusión histórica. Aunque la Ley del Trabajo reconoce la igualdad salarial desde 1936, en la práctica persiste una brecha de género en ingresos y acceso a empleos de calidad. Muchas mujeres están concentradas en sectores informales y de baja remuneración. Asimismo, subrepresentación política: a pesar de avances legales, las mujeres siguen siendo minoría en cargos de elección popular y en posiciones de liderazgo dentro de partidos políticos.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

No podemos olvidar que a la mujer se le ha etiquetado a través de la persistencia de roles tradicionales asignados a la mujer (madre, cuidadora) limita su reconocimiento como líder política o profesional. Muchas decisiones estatales carecen de enfoque inclusivo, lo que invisibiliza las necesidades específicas de las mujeres.

Ahora bien, no se trata de afirmar una discriminación absoluta, pero sí de reconocer que existen normas y prácticas que perpetúan diferencias. La escuela, como espacio de formación ciudadana, tiene la tarea pendiente de enseñar una historia que incluya a las mujeres como protagonistas.

En conclusión, el papel de la mujer venezolana ha sido clave en la construcción democrática y social del país, pero los patrones excluyentes —subrepresentación, violencia política y estereotipos— siguen limitando su plena participación. Incluir ejemplos históricos como el de 1947 o datos actuales sobre brechas de género fortalecerá tu artículo al mostrar cómo la exclusión ha sido persistente y estructural. Es significativo destacar que, la mujer ha recorrido un largo camino, y aunque queda mucho por hacer, su voz ya no puede ser ignorada. Como diría Beauvoir, “no se nace mujer: se llega a serlo”. Y en ese devenir, la mujer ha demostrado que su lugar en la historia no es una concesión, sino una conquista.

## Referencias consultadas

Baker, P. (2009). Feminist approaches to discourse analysis: A critical review. In L. Litosseliti (Ed.), *Gender and Language: Theory and Practice* (pp. 241–256). Routledge.

Banks, O. (1981). *The Politics of British Feminism*. Hutchinson.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.

Camacho, M. (2000). *La mujer en la sociedad contemporánea*. Editorial Trillas.

Casals, M. (2001). *Globalización y cultura: Una mirada crítica*. Editorial Ariel.

Castells, M. (1999). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Vol. I: *La sociedad red*. Alianza Editorial.



# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

- Castaño, C. (2011). Mujeres y globalización: Nuevas formas de desigualdad. *Revista Investigaciones Feministas*, 2(1), 95–112.
- Chalmers, A. F. (2002). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? (4ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Cooper, A. J. (1982). *A Voice from the South*. Oxford University Press.
- De la Cruz, S. J. I. (s.f.). Hombres necios que acusáis. En *Obras completas*. (Edición consultada: Biblioteca Virtual Cervantes).
- Dumon, F. (1982). La historia de las mujeres: Una historia olvidada. *Revista Clio*, 4(2), 45–60.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Giroux, H. A. (2005). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge.
- Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu Editores.
- Haraway, D. (1985). A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. En *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. Routledge.
- Macionis, J. J., & Plummer, K. (2001). *Sociología*. Prentice Hall.
- Moore, H. (1991). *Feminism and Anthropology*. University of Minnesota Press.
- Morejudo, M. (1985). El comportamiento político de la mujer española. *Revista Sistema*, 67, 45–60.
- Perrot, M. (1995). *Las mujeres o los silencios de la historia*. Editorial Crítica.
- Ramos, M. (1992). *Mujeres Nobel: Una historia de lucha y reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- Santos, B. de S. (2006). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. CLACSO.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Woolf, V. (1980). Una habitación propia. Editorial Lumen.

Young, I. M. (2000). Justice and the Politics of Difference. Princeton University Press.

**Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT**  
**Volumen 3. Número 1, Año 2025**  
**ONTOLOGÍA DEL SER DOCENTE Y TRANSCOMPLEJIDAD PEDAGÓGICA: HACIA**  
**UNA FILOSOFÍA EMANCIPADORA DE LA EDUCACIÓN**

*ONTOLOGY OF THE TEACHING BEING AND PEDAGOGICAL TRANSCOMPLEXITY: TOWARDS AN  
EMANCIPATORY PHILOSOPHY OF EDUCATION*

**Bislenia R. Ceballos H.**  
Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson  
Altigracia de Orituco, Guárico, Venezuela  
<https://orcid.org/0009-0001-2129-2220>  
[bisleceballos@gmail.com](mailto:bisleceballos@gmail.com)

---

Profesora en Ciencias Naturales, mención Biología egresada de UPEL; con maestría en Ciencias de la Educación, mención Gerencia Educativa; actualmente cursando estudios doctorales en la Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson". Donde se desempeña como Tutora Regional del programa de formación avanzada de educación en Ciencias naturales, adscrita a la unidad territorial del estado Guárico. Desarrolla investigaciones en el área de didáctica crítica y formación docente desde una perspectiva emancipadora.

---

## **Resumen**

Este ensayo nace de la indagación de las dimensiones filosóficas que se vinculan con la práctica educativa actual, abarca la visión ontológica, epistemológica y axiológica, desde un enfoque transcomplejo. Se sugiere una reflexión crítica sobre las condiciones vitales de los educadores, fundamentadas en el pensamiento robinsoniano y freireano, donde se propone considerar al docente como agente de cambio en el ámbito de la transcomplejidad educativa. El estudio aborda la tensión dialéctica, entre la continuidad del conocimiento tradicional y la necesidad de explorar nuevas maneras de entendimiento pedagógico que vayan más allá de los paradigmas establecidos. Se examina la complicada naturaleza compleja del proceso educativo, la cual requiere una nueva interpretación filosófica del rol docente, posicionándose como creador de realidades sociales emancipadoras al mismo tiempo que se desempeña como intermediario de los saberes. En conclusión, esta perspectiva ofrece herramientas metodológicas y conceptuales para transformar la práctica de los docentes, superando las formas tradicionales y promoviendo un modelo educativo con visión integradora emancipadora.

**Palabras clave:** Ontología educativa, transcomplejidad, filosofía de la educación, emancipación pedagógica, ser docente.

### **Abstract**

This essay arises from the inquiry into the philosophical dimensions linked to current educational practice, encompassing the ontological, epistemological, and axiological perspectives from a transcomplex approach. It suggests a critical reflection on the vital conditions of educators, grounded in Robinsonian and Freirean thought, where the teacher is proposed as a change agent in the realm of educational transcomplexity. The study addresses the dialectical tension between the continuity of traditional knowledge and the need to explore new ways of pedagogical understanding that go beyond established paradigms. It examines the complicated complex nature of the educational process, which requires a new philosophical interpretation of the teacher's role, positioning them as creators of emancipatory social realities while simultaneously acting as intermediaries of knowledge. In conclusion, this perspective offers methodological and conceptual tools to transform teaching practices, surpassing traditional forms and promoting an integrative emancipatory educational model.

**Keywords:** Educational ontology, transcomplexity, philosophy of education, pedagogical emancipation, being a teacher.

### **Introducción: El Problema del Ser en la Educación Contemporánea**

La situación del docente en el siglo XXI está marcada por diversas tensiones filosóficas que exigen una consideración profunda acerca de su esencia ontológica. La cuestión sobre la existencia, conlleva a instruir sobrepasando las dimensiones puramente técnicas o metodológicas de la enseñanza para explorar áreas filosóficas más profundas, donde se cruzan temas esenciales acerca de la identidad, la conciencia y el sentido de existencia del educador.

En el marco de la transcomplejidad actual, definido por la indefinición, la diversidad de conocimientos y la crisis de las grandes narrativas, el educador enfrenta el reto de redefinir no sólo sus métodos de enseñanza, sino su propia interpretación de lo que implica vivir como formador. Esta circunstancia suscita preguntas filosóficas esenciales: ¿Cuál es la esencia de ser docente? ¿Ser docente desde una perspectiva ontológica? ¿De qué manera se forma su identidad en la interpretación entre el saber, el cambio social y la transformación?.

Esta reflexión se ubica en la tradición del pensamiento crítico latinoamericano, especialmente en las aportaciones de Simón Rodríguez y Paulo Freire, para sugerir una filosofía pedagógica que supere los dualismos convencionales entre sujeto-objeto, teoría-práctica, y educador-educando. Se refiere a concebir la educación desde un

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

enfoque transcomplejo que valore la multidimensionalidad del fenómeno formativo y su potencial transformador de la realidad social.

## **Fundamentos Ontológicos del Ser Docente**

### *La Constitución Existencial del Educador*

La ontología del ser docente no puede ser entendida desde un punto de vista esencialista que imagine la identidad educativa como una entidad constante y permanente. En cambio, de acuerdo con la tradición filosófica que abarca desde Heidegger hasta la filosofía de la liberación en Latinoamérica, sugerimos concebir al educador como un ente-en-contexto, cuya identidad se forma en la práctica educativa y en la interacción dialógica, junto a los demás.

El educador se manifiesta esencialmente como un ser-para-la-transformación, cuya realización ontológica se manifiesta en la reunión educativa. Esta dimensión existencial va más allá de la simple transmisión de contenidos, para ubicarse en el contexto de la constitución recíproca de subjetividades. Como indica el enfoque freireano, el educador aprende en el propio proceso de educar, lo que conlleva una comprensión activa de su esencia.

La complejidad transdimensional de la realidad educativa requiere que el educador adopte una posición ontológica de apertura radical hacia lo inesperado, lo nuevo y lo transformador. Su esencia se forma en la tensión artística entre lo establecido y lo potencial, entre la copia y la invención, entre la preservación cultural y el cambio social.

### *Dimensiones Hologramáticas de la Identidad Docente*

Según los fundamentos del pensamiento complejo de Edgar Morín, la identidad del educador puede entenderse como una estructura holográfica donde cada componente abarca información del conjunto. Las dimensiones personal, profesional, social y política del educador no son aspectos aislados, sino aspectos de un todo complejo que se organiza a sí mismo de manera continua.

La dimensión holográfica posibilita trascender las divisiones convencionales que aíslan al educador como individuo, del educador como experto, o que separan su labor pedagógica de su dedicación socio-política. Desde esta perspectiva, el rol del docente surge como una totalidad compleja que abarca:

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

La dimensión existencial: el educador como individuo ubicado históricamente.

La perspectiva ética: el compromiso con el cambio social.

La esfera estética: la creatividad intrínseca al proceso educativo

La esfera política: la educación como ejercicio de la libertad.

La esfera espiritual: la búsqueda de propósito en la labor educativa

## **Epistemología de la Praxis Educativa Transcompleja**

### *Superación del Paradigma Simplificador*

La epistemología clásica en educación ha funcionado a menudo desde un enfoque simplista, que simplifica la complejidad del fenómeno educativo a vínculos causales directos entre métodos y resultados. Esta visión, descendiente del positivismo del siglo diecinueve, ha resultado ser inadecuada para entender la esencia multidimensional y cíclica de los procesos de enseñanza.

La propuesta de una epistemología transcompleja sostiene que el conocimiento educativo se produce en la convergencia de diversos estratos de realidad, donde se unen aspectos cognitivos, emocionales, sociológicos, culturales y espirituales. El profesor no es únicamente un portador de saberes ya constituidos, sino un co-creador de conocimientos emergentes que surge del diálogo con los estudiantes y la situación social de la realidad vivida.

## **La Investigación Acción Participativa como Paradigma Gnoseológico**

La investigación acción participativa y transformadora (IAPT) constituye un paradigma epistemológico que trasciende las divisiones convencionales entre sujeto-objeto de conocimiento. En este enfoque, el educador se establece como investigador de su propia práctica, creando conocimientos contextuales que surgen de la evaluación crítica acerca de la vivencia educativa.

Esta metodología implica una comprensión dialéctica del saber donde la teoría y la práctica se interactúan, se constituyen recíprocamente. El conocimiento pedagógico no existe antes de la práctica educativa, sino que surge de ella mediante procesos de reflexión que incluyen a todos los involucrados en el acto educativo.

La IAPT también simboliza una opción política epistemológica, al reconocer la

habilidad de los sujetos educativos de crear saberes legítimos acerca de su propia realidad y de emplearlos para convertirla. Esto conlleva una democratización profunda del saber que pone a prueba las jerarquías, epistemologías tradicionales.

### **Axiología de la Educación Liberadora**

#### *Los Valores como Horizontes Existenciales*

La dimensión axiológica de la educación transcompleja no se limita a la simple transmisión de valores predeterminados, sino que ha de entenderse como la construcción dialógica de perspectivas existenciales que guíen la acción transformadora. Los valores surgen de la práctica educativa como cristalizaciones pasajeras de anhelos colectivos hacia modalidades más equitativas y dignas de coexistencia.

Desde la óptica robinsoniana, los principios esenciales de la educación están relacionados con la originalidad, la innovación y la responsabilidad social. El profesor no debe restringirse a replicar esquemas educativos importados, sino que debe crear propuestas educativas innovadoras que atiendan las necesidades específicas de su entorno histórico y social.

#### *4.2.- Ética de la Responsabilidad Planetaria*

La complejidad actual exige una ética educativa que supere los particularismos, localidades sin sacrificar la especificidad contextual. El educador enfrenta el reto de educar ciudadanos capaces de razonar y actuar tanto a nivel local como global, cultivando una conciencia ecológica, social y cultural que valore la interrelación esencial de todos los procesos vitales.

Esta ética conlleva igualmente el reconocimiento de la responsabilidad histórica del docente en la creación de futuros viables. La educación no es imparcial: siempre se dirige hacia determinados tipos de sociedad y de individuo. El educador debe aceptar de manera consciente esta responsabilidad, eligiendo una educación que fomente la justicia social, la sostenibilidad ecológica y el progreso integral de las habilidades humanas.

## **Política de la Educación Emancipadora**

### *Más Allá de la Neutralidad Pedagógica*

La comprensión transcompleja de la educación admite que cada práctica pedagógica posee una dimensión política ineludible. No hay una educación imparcial: siempre se enseña para la preservación o para la transformación, para la reproducción de las estructuras de poder o para su superación crítica.

El profesor, desde este enfoque, no puede ampararse en una supuesta neutralidad técnica, sino que debe aceptar de manera consciente su función como motor de cambio social. Esto no significa adoctrinamiento, sino la formación de la capacidad crítica de los estudiantes para examinar la realidad e involucrarse de manera activa en su transformación.

### *La Educación como Práctica de la Libertad*

Siguiendo la tradición del pensamiento freireano, la educación emancipadora se distingue por su habilidad para fomentar la conciencia reflexiva y la habilidad de intervención transformadora de los actores educativos. El profesor se desempeña como cuestionador de la realidad, posibilitando procesos de análisis crítico que permitan a los educandos entender las causas de las situaciones de injusticia y formular estrategias para superarlas. La libertad no es el inicio, sino el producto de procesos educativos que fomentan la habilidad de los individuos para hacer elecciones conscientes y dedicadas a la creación de una comunidad más equitativa. El docente guía estos procesos desde una posición de autoridad democrática, que identifica y fortalece la habilidad creativa de los estudiantes.

## **Hacia una Pedagogía de la Transcomplejidad**

### *Integración de Saberes y Experiencias*

La pedagogía de la transcomplejidad entiende que el conocimiento válido no se restringe al saber académico formal, sino que abarca los conocimientos vivenciales,



# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

tradicionales, ancestrales y contemporáneos que los actores educativos contribuyen al proceso de enseñanza. El profesor se desempeña como un intermediario cultural que ayuda la conversación entre diversas maneras de saber.

Esta integración no conlleva un relativismo epistemológico que iguale todos los conocimientos, sino un enfoque analítico que examina la legitimidad y relevancia de diversas maneras de saber en conexión con las metas transformadoras de la educación. Consiste en elaborar una síntesis ingeniosa que utilice la abundancia de la pluralidad epistémica sin sacrificar el rigor analítico.

## ***Metodologías Emergentes y Recursivas***

La transcomplejidad requiere enfoques pedagógicos que puedan manejar la incertidumbre, la no linealidad y la aparición. El profesor debe fomentar la habilidad de improvisación creativa, alineándose con los propósitos educativos a la vez que se ajusta a las eventos inesperados que aparecen en el proceso educativo.

Las metodologías recursivas admiten que los resultados de la acción educativa influyen nuevamente sobre las razones, alterando constantemente el proceso educativo. El docente obtiene conocimientos de sus estudiantes igualmente, de la misma manera que ellos adquieren conocimientos de él, creando interacciones de co-aprendizaje que cambian a todos los asistentes del evento educativo.

## **Reflexiones Finales: El Docente como Intelectual Transformativo**

La filosofía de la educación transcompleja presentada en este ensayo ubica al educador como un pensador transformador que va más allá de la simple difusión de saberes para incluir la elaboración crítica de realidades sociales distintas. Esta idea conlleva una comprensión profunda de las dimensiones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y políticas que se cruzan en la práctica educativa. El profesor aparece como un ser en vinculación, cuya identidad se forma en la praxis educativa. Siendo está concebida como interacción comunicativa entre identidades que se modifican recíprocamente. El conocimiento se produce a partir de la reflexión crítica acerca de la experiencia educativa, trascendiendo las dicotomías tradicionales entre práctica y teoría, subjetivo y objetivo, individual y colectivo.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Los principios que guían su comportamiento no son mandatos externos, sino horizontes de vida que surgen del compromiso conjunto con la creación de una sociedad más equitativa y honorable. Su dimensión política se manifiesta en la elección intencionada de una educación emancipadora que fomente la conciencia crítica y la habilidad transformadora de los estudiantes.

La pedagogía de la transcomplejidad que se origina aquí acepta la esencia multidimensional del fenómeno pedagógico y elabora metodologías que puedan abordar la incertidumbre y la emergencia. El profesor opera como un intermediario cultural que promueve la comunicación entre diversas maneras de saber, elaborando síntesis innovadoras que aborden los retos actuales. Esta propuesta filosófica constituye una aportación al avance de un pensamiento educativo propiamente latinoamericano que, sin abandonar el intercambio con otras corrientes filosóficas, produce respuestas genuinas a los retos particulares de nuestro entorno histórico social.

La transcomplejidad se muestra, por lo tanto, no como una simple tendencia académica, sino como una exigencia vital para reflexionar y actuar pedagógicamente en un entorno marcado por la incertidumbre, la diversidad y la interrelación. Por lo que el reto para los educadores actuales radica en fomentar las habilidades ontológicas, epistemológicas, axiológicas y políticas que les habiliten para desempeñarse como agentes conscientes de cambio social, favoreciendo la creación de un porvenir más equitativo, sostenible y humano. La filosofía de la educación transcompleja proporciona instrumentos conceptuales para abordar este reto, desde una óptica que combina un rigor académico y un compromiso transformador.

## Referencias

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2002). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Heidegger, M. (1962). Ser y tiempo. Fondo de Cultura Económica.

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

# **Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT**

**Volumen 3. Número 1, Año 2025**

Morín, E. (2010). Pensar la complejidad. Editorial Gedisa.

Rodríguez, S. (1828). Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana. Imprenta de Tomás Antero.

Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson (2019). Documento Rector. MPPEU.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

## MISCELÁNEAS



ENTREVISTA AL DR. JOSÉ RAFAEL ZAÁ MÉNDEZ

Evelyn Ereú Ledezma

Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Venezuela

<https://orcid.org/0000-0001-9455-7501>

[evereuredit@gmail.com](mailto:evereuredit@gmail.com)

---

Profesora de Educación Integral (UPEL) Magíster en Andragogía (URU ), Magíster en Educación Integral de la ULAC, Magíster en Investigación Educativa (UC Doctora en Ciencias de la Educación (ULAC), Posdoctora en Investigación Emergente y en Sistemas y Corrientes Filosóficas ambos del convenio (UNITEC-REDIT)

---

Saludos cordiales al distinguido maestro de la Filosofía de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad, Dr. José Rafael Zaá Méndez. Qué honor me concede la providencia divina al brindarme la oportunidad de entrevistarle para la publicación del tercer número de nuestra Revista Peri Ápeiron, órgano oficial de filosofía de la REDIT.

**1. *¿Estimado maestro quiero que nos cuente a los lectores de esta Revista de sus orígenes, su familia, su nacimiento y sus estudios?***

Les adelanto que no hay nada extraordinario en mis orígenes. Nací en el seno de una humilde familia llanera, en Valle de la Pascua, Estado Guárico, el 20 de septiembre de 1955. Soy el séptimo de catorce hermanos, hijos de un solo padre y una sola madre.

Mi padre se llamaba Pedro Vicente Zaá Vicuña, dedicado a las labores agropecuarias, con un escaso sexto grado de educación primaria que para nada minimizaba la aguda inteligencia con que nos criaba y manejaba sus asuntos; hombre recio y trabajador, ora sentencioso, ora epigramático y metafórico, a quien acompañamos en las diarias tareas de ordeño y cultivo en la finca de nuestra propiedad. De él aprendí el ejercicio estoico de la reflexión profunda, el amor por el trabajo y el servicio sincero y desprendido hacia los demás; él ha sido mi máximo referente en esta empresa de construir una vida útil como ideal de virtud que orienta y le da significado a mi existencia; su imagen crece cada día en mi memoria y en mi

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

corazón, cuando busco y encuentro respuestas a los grandes dilemas de mi mente.

Mi madre se llamaba Erna Librada Méndez de Zaá; mujer adornada por innumerables virtudes; trabajadora, humilde, noble, sensible y cariñosa, solidaria compañera de mi padre, y siempre fiel a la verdad que obsequiaba a los demás con claridad y sencillez. De ella recibí, además de su tierna protección, los más acertados consejos en momentos de angustia y desesperación, que trajeron paz y sosiego a mi alma. Su desprendimiento de los bienes materiales y el encumbramiento de su espíritu al seno de Dios, me brindó la más grande lección y legado que una madre puede dejar a un hijo. Vieja sabia y santa que alumbró el camino de todas mis acciones.

Realicé mi educación primaria entre en el Grupo Escolar González Udis de Valle de la Pascua y el Grupo Escolar José Antonio Hurtado Ascanio de San Rafael de Laya, un pueblito olvidado y perdido en la geografía del oriente del Estado Guárico, perteneciente al antiguo Distrito Ribas, límite con el Estado Anzoátegui, donde mi padre se desempeñó como Comisario en el gobierno de Don Rómulo Betancourt, luego de caída la dictadura de Marcos Evangelista Pérez Jiménez.

Al terminar mi educación primaria, motivado por un suceso que en el futuro les comentaré, me fui al Seminario Interdiocesano de Calabozo para realizar estudios de bachillerato con miras a convertirme en sacerdote. Terminados mis estudios de bachillerato, ya convertido en un latinista, traductor de los textos latinos que me encomendaba mi obispo, Monseñor Miguel Antonio Salas Salas, fui enviado al Seminario Interdiocesano de Caracas a cursar estudios de filosofía y Teología. Allí tuve la oportunidad de conocer a los mejores profesores de filosofía, sacerdotes y seglares, que para la década del setenta dictaban clases en la Universidad Central, la Universidad Católica Andrés Bello, la Universidad Santa María y el Seminario Mayor de Caracas.

Hoy vienen a mi memoria nombres como Genaro Aguirre, Guillén Pérez, Ignacio Burk, Evangelina García Prince, Ramón Tovar, Alexis Marquez Rodríguez, entre otros. Fue allí donde profundicé, por vía de la lectura constante y la discusión en clase, en la literatura clásica, la filosofía antigua, la filosofía escolástica del Medioevo, la filosofía moderna y la filosofía del siglo XIX que ha generado y sustentado los más importantes cambios en la postmodernidad. Cuando cumplí los veinte años ya tenía un grado en

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

filosofía, pero también un gran dilema que atormentaba mi mente, en esa borrascosa juventud llena de desequilibrios donde está ausente la prudencia y el camino se torna tortuoso.

En mis más caras disquisiciones filosóficas se enfrentaban dos grandes corrientes de la filosofía: el denso y poderoso tomismo pertrechado de la Summa Teológica de Santo Tomás de Aquino y la estimulante, insurgente e intrigante filosofía de Giordano Bruno Baruc Espinoza y Nietzsche, armada con una poderosa visión fundada de la realidad expresada en una semántica demoledora del status quo dogmático. Aunque ustedes no lo crean, este dilema que ocupaba mis pensamientos y atormentaba mi mente fue la causa por la cual abandoné mis estudios religioso-teológicos y renuncié a la propuesta de mi obispo de cursar estudios de doctorado en teología pastoral en Roma.

## ***2. ¿Cómo iniciaron sus estudios universitarios?***

Abandonados ya los estudios sacerdotales, obtuve una beca para continuar estudios filosóficos a nivel de maestría en la Universidad de las Américas, Puebla, México. Al regresar a Venezuela decidí realizar una carrera en el campo económico y de inmediato me inscribí en la novísima Universidad Nacional Abierta para realizar estudios de contaduría y administración públicas. Culminados estos programas, hice estudios de maestría en gerencia mención finanzas en la Universidad Bicentenario de Aragua; y en esa misma institución cursé el doctorado en ciencias de la educación. También realicé el programa de doctorado en administración de la educación de la Universidad Interamericana de Panamá, donde posteriormente trabajé como facilitador.

Mis estudios posdoctorales en Investigación Transcompleja los realicé en la Universidad Bicentenario de Aragua; soy egresado de la primera cohorte de ese postdoctorado. Luego coordiné y cursé el postdoctorado en filosofía de la ciencia de la Universidad Rómulo Gallegos; y al finalizar la primera cohorte de este postdoctorado, coordiné y cursé a la par el postdoctorado en epistemología de la ciencia de la Universidad Pedagógica Libertador. Todos estos estudios y mis trabajos como docente en programas de doctorado de la Universidad de los Andes, la Universidad de

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Carabobo, la Universidad Simón Rodríguez, la Universidad de la Fuerza Armada y la

Universidad Pedagógica Libertador, me permitieron retomar la filosofía y desarrollar los aportes, que en diseño de postdoctorados, seminarios, encuentros y tertulias filosóficas, le he hecho a la Red de Investigadores de la Transcomplejidad.

### ***3. ¿Ahora hablemos de cómo surgió su amor por la sabiduría, como fue ese encuentro con la filosofía?***

Bueno, creo que la semilla de estas ansias por conocer, aspiración a penetrar en lo que está oculto más allá de lo aparente, en fin, amor por el saber, se sembró en mi niñez. Mis hermanos y este servidor éramos unos amantes de la naturaleza y de sus secretos. Esa semilla fue regada por mi señor padre, quien nos motivaba a buscar, a hurgar, a pensar. No nos daba explicaciones elaboradas, sino que nos proporcionaba condiciones para ejercer el pensamiento y construir luego explicaciones de las cosas.

Ya en mis estudios de bachillerato y filosofía sentí el placer y la pasión por pensar; hasta el punto que aún acostumbro a realizar mis diarias meditaciones mediante las cuales abordó situaciones dilemáticas de toda naturaleza, consideraciones científicas, propuestas literarias, problemas de la filosofía y retos de la actualidad, en un nivel de abstracción que se ubica en la viga fundamental del conocimiento, la ontoepistemología; todo lo cual me ha permitido arribar a la convicción que la aventura más maravillosa que puede desarrollar ser humano alguno es: *el pensar*. El encuentro con la filosofía es el encuentro con el sentido de la existencia.

### ***4. ¿Y bien, cuéntenos cómo se enlaza con la Red de Investigadores de la Transcomplejidad?***

En esta búsqueda sin término por vía del ejercicio del pensamiento, siempre aparece alguien que te motiva y te conduce hasta un lugar donde tienen cabida tus reflexiones; y eso fue lo que pasó en mi caso. Mi esposa ya formaba parte de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad; y fue ella quien me acercó a este grupo de pensadores emergentes. Aquí encontré personas que se equivocan y no temen equivocarse, que observan desde otra posición y razonan diferente, que están dispuestos a cuestionar y a cuestionarse, que se edifican en el error y reorientan sus reflexiones, que no le temen a la duda y hacen de ella incluso hasta un método; y en



# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

fin, personas que no poseen verdades, sino la disposición para rebasar la fosilización del conocimiento. Eso fue lo que encontré en el grupo que inició esta cruzada por la nueva ciencia.

## ***5. ¿Maestro, cuál considera Ud., son las bases filosóficas de la transcomplejidad?***

Sin ánimo de establecer un criterio sólido y único sobre el particular, diría que las bases de la transcomplejidad deben buscarse en primer lugar en la filosofía presocrática de Heráclito, el movimiento, cambio y metamorfosis permanente; en el atomismo de Demócrito y Leucipo; en el universo infinito de Giordano Bruno; en la Deus sive natura de Baruc Espinoza; en el escucharse mutuamente de Gadamer; en la Partícula Divina de Peter Higgs; en la física de malla de relaciones de Geoffrey Chew; en la rizomática Novalpotro; en la incertidumbre de Heisenberg; en el ejercicio de la subjetividad de Husserl; en el Dasein de Heidegger; en la relatividad de Einstein; en la cuántica de Max Planck; en la complementariedad de Niels Bohr; en el universo elegante de Stephen Hawking; en la teoría de cuerdas de Michio Kaku; en los avances nanotecnológicos y en la Inteligencia Artificial.

## ***5. ¿Maestro Zaá cuál ha sido su aporte intelectual filosófico a la REDIT?***

Creo que no ha sido gran cosa. Solo me propuse emerger una interpretación de la transcomplejidad desde la dimensión semántica, por vía del abrazo entre lo que se ha conocido como objetividad y la necesaria subjetividad en los procesos de construcción de la ciencia. Por otra parte, ha ocupado mi pensamiento el diseño de postdoctorados en filosofía de la ciencia y transcomplejidad, sistemas filosóficos, profundización filosófica e historia de la filosofía y pensamiento crítico.

Considero que podría entenderse como un humilde aporte intelectual, la forma y profundidad con que este servidor desarrolla los seminarios que están bajo mi responsabilidad, donde se promueve el ejercicio del pensamiento crítico en el crisol de la duda y el cuestionamiento permanente a la pretensión de poseer verdades lacradas.

## ***6. ¿Maestro cómo valora la promoción del conocimiento filosófico a través de este órgano divulgativo, que fue un regalo para Ud., de la primera cohorte de Sistemas y Corrientes Filosóficas del convenio UNITEC-REDIT?***

La valoro, estimo y agradezco altamente. Lástima que nuestras múltiples tareas

## Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

no nos han permitido ser más consecuentes con tan importante iniciativa intelectual y de divulgación del conocimiento filosófico.

**7. *¿Maestro Zaá, regálenos un pensamiento filosófico con el cual se identifique?***

“La aventura más maravillosa y estimulante que pueda realizar ser humano alguno, es la de pensar”.

**8. *¿Finalmente maestro obséquienos una palabra que lo defina como ser humano, profesional y filósofo?***

Soy un idealista romántico.

Muchas gracias por su entrevista.

De esta manera hemos llegado al final de esta entrevista con el maestro José Rafael Zaá Méndez, nuestro director de Peri Ápeiron la Revista de Filosofía de la REDIT, agradecida con su tiempo y su valiosa contribución a quienes hemos sido formado por Ud., y el equipo de facilitadores de los Posdoctorados de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad.

RESEÑA

**EIDOS ONTOLÓGICO DE LA TRANSCOMPLEJIDAD: AUTORÍA ANTONIO MARÍA  
BALZA LAYA**

*ONTOLOGICAL EIDOS OF TRANSCOMPLEXITY: AUTHORSHIP ANTONIO MARÍA BALZA LAYA*

**Waleska Perdomo Cáceres**

Universidad Tecnológica del Centro (UNITEC)

Maracay, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-5506-527X>

[degeditec@gmail.com](mailto:degeditec@gmail.com)

---

Ingeniero de Sistemas, Magíster en Gerencia mención Administración, Doctora en Ciencias de la Educación con estudios posdoctorales en Investigación, Filosofía y Transcomplejidad. Profesora universitaria e investigadora activa, coordina la línea de investigación “Desarrollo Tecnológico” en la Universidad Tecnológica del Centro (UNITEC) y lidera relaciones institucionales en la Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT), impulsando proyectos de Inteligencia Artificial y Filosofías Disruptivas con enfoque plural, simbólico y transformador.

---

Es para mí un honor inmenso presentarles el libro del Dr. Antonio María Balza Laya, pluma de oro de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad: El Eidos Ontológico de la Transcomplejidad. Una reticulación epistémica entre pensamiento, realidad, método y lenguaje.

En filosofía, Eidos tiene una diversas connotaciones e interpretaciones: en el platonismo, se refiere a las ideas o formas ideales que representan la esencia de las cosas. En Aristóteles, se relaciona con el concepto de especie y la forma de un objeto. La misma idea de la belleza es un Eidos, pues todo es una copia del ideal de lo que es la perfección divina. En Husserl, es la idea del fenómeno, es la experiencia vivida que está influenciada por la conciencia personal. Para Balza, Eidos implica una delicada enhebración de ideas que teje en el telar de la transcomplejidad. Una urdimbre dónde convergen el pensamiento, la realidad y el lenguaje en la búsqueda de la gestación de...cito: “el núcleo genealógico de una transepistemología en construcción”.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Es una nueva comprensión que, como es usual en las obras de Balza, incita a la desobediencia paradigmática para romper las formas clásicas del pensamiento, invitando a una disrupción que apuesta a poner distancia de lo tradicional y para acercarnos a la gestación de nuevos pensamientos tan necesarios en un mundo cada vez más complejo, entreversado. Balza nos invita una vez más, a desafiar la filosofía del pensamiento confrontando los paradigmas establecidos para construir una nueva visión ontológica.

Nos anima a ejercer el pensamiento para crear conocimientos transversales que traspasan lo material para viajar a un plano etéreo donde las ideas, el lenguaje y la sustancia se transforma para cambiar la comunicación tal como la conocemos, hasta llegar a la concepción del translenguaje en un momento de la historia humana donde la verdad se difumina, y la interacción entre humanos y máquinas está normalizada... donde cito: “acerca a las entidades especulares y fenoménicas del mundo de la vida, pero también de los rostros incorpóreos y etéreos de la realidad”. Una realidad que se entremezcla entre lo aparentemente contradictorio, para convertirlo en complementario, en fin, pues las diferencias lejos de separar, unen por lo que se admite la controversia para la conformación de novedosas sustancias ideáticas que ayudan a construir la nueva ciencia.

El texto propone pensar el Eidos ontológico de la transcomplejidad como el núcleo filosófico donde se entrelazan pensamiento, realidad y lenguaje en una relación recursiva, dialógica y transformacional. No se trata solo de producir conocimiento, sino de cuestionar los paradigmas instituidos, desobedecer las armaduras epistemológicas heredadas y abrir la ciencia a una transepistemología en construcción. Es un texto para pensar y pensarse, pues el pensamiento es una praxis ontológica que no puede subordinarse a verdades ajenas o paradigmas dominantes. Lo que invita a pensar transcomplejamente lo que implica diatribas, autocrítica, disrupción, imaginación y aceptación de la incertidumbre.

Es el reconocimiento de una realidad que fluye entre la inmersión multiversa que coexiste entre los extremos pues es simple y compleja, material y espiritual. Que integra certeza, abrazando la incertidumbre y desorden, abriendo paso a una necesaria visión transdisciplinaria de la existencia. En suma, el Eidos ontológico de la

## Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

transcomplejidad es la apuesta por una ciencia filosofada que articula pensamiento libre, realidad multiversa y lenguaje transformador, con el fin de abrir horizontes gnoseológicos inéditos y situar la investigación en un plano de conciencia ampliada, ética y estética.

El Eidos Ontológico de la Transcomplejidad. Una reticulación epistémica entre pensamiento, realidad, método y lenguaje es un libro exuberante con una estética que contiene principios importantes desde la postura filosófica transcompleja de Balza, que ingeniosamente nos llevará a la renovación del discurso científico social, estilizando las frías líneas de la científicidad, con la belleza que le aporta el discurso transcomplejo de Balza. Este libro aporta grandes planteamientos, tanto para los que hacemos vida académica desde la investigación transcompleja, como para los pensadores de vanguardia que buscan nuevos asideros teóricos para pensar la ciencia desde otros aspectos diferentes.

Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT  
Volumen 3. Número 1, Año 2025

**Ender Agustín Criollo Criollo**

Red Verde de Investigadores

Aragua-Venezuela

<https://orcid.org/0009-00065110-7184>

[eacriollo@gmail.com](mailto:eacriollo@gmail.com)

---

Licenciado en Educación. Mención Castellano y Literatura. Magíster en Literatura Latinoamericana. Jubilado docente universitario. Investigador y escritor de Biosemiótica, biopolítica y biofilosofía.

---

**Philosophia Vitae**



***Philosophia Vitae***

Inicia su periplo,  
mide cada parte de su ser,  
ángulos diversos completan su círculo.

¿Acaso el orden parte de un cosmos?  
¿Acaso su virtud es no tener alma,  
subjugado por la soledad inalcanzable?

Entonces,  
el viaje perenne será su exilio eterno.

# Peri Ápeiron Revista de Filosofía de la REDIT

Volumen 3. Número 1, Año 2025

Desobedeces la voz de Mungo,

la divinidad está en nombrar las cosas,  
pretender conocer la dignidad  
sin vivir plenamente lo que es.

¿Quién señaló,  
cuál sentido es verdadero?

La espera es el devenir  
de cualquier espíritu  
que se transmuta a través del tiempo,  
como una mariposa infame,  
doble de la razón  
que ofrece libertad  
y se vuelve tirano,  
vaivén siempre de una trampa.

Volvamos a nuestro sentido propio,  
mientras podamos,  
otros destruirán las verdades  
haciéndolas infinitas,  
así la natural simplicidad  
volverá como magma,  
aniquiladora de todo camino señalado.

La paz no es el fin del maestro,  
lo interior es un afuera cósmico,  
fractalidad de uroboro,  
poseído de múltiples visiones,  
despedazadas realidades.

**NORMAS PARA LOS AUTORES COLABORADORES DE PERI ÁPEIRON  
REVISTA DE FILOSOFÍA DE LA REDIT**

La solicitud de publicación del artículo por parte del autor o los autores se realizará al Editor Jefe de la Revista Dra. Raquel Peña Peinado y deberá estar acompañada por:

-Solicitud formal realizada por el correo electrónico [periapeiron@gmail.com](mailto:periapeiron@gmail.com). que constará de: el título del artículo, el autor o autores, la institución de pertenencia, la dirección completa, el número telefónico y el correo electrónico.

-Carta de cesión de derechos de difusión, debidamente diligenciada

-Oficio de declaración de originalidad y conflicto de Intereses debidamente diligenciado.

-El correspondiente envío de artículos y sus documentos, indica que el(los) autor(es) certifica(n) y acepta(n) que el documento enviado no ha sido publicado, ni aceptado para publicación en otra revista y en ningún sitio web. Las afirmaciones que aparecen en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores.

**Tipos de contribuciones:** Artículos de Investigación, Artículos de Revisión, Ensayo, Reseña de Libros y Misceláneas

**Presentación de manuscritos**

1. El documento se envía a través de e-mail, en documento Word tamaño carta, a espacio y medio (1.5) , en 12 puntos, letra Arial, sin numeración de páginas.

2. Se solicita una carta de cesión de derechos, según los criterios de propiedad intelectual; así como la autorización para divulgar su correo electrónico y currículum vitae resumido.

3. La versión de la presentación de los documentos será en: Word para Windows.

4. La extensión de cada artículo científico será de al menos 8 cuartillas, y extensión de 15 cuartillas incluyendo las referencias, aunque no está restringido.

5. Se revisarán documentos escritos en español o inglés.



6. Se aplicarán las Normas APA 7ma edición para las referencias.

### Estructura del Manuscrito

1. El título del artículo debe aparecer centrado en Arial a 12 puntos, en negrita y con mayúsculas sostenidas. El título no debe superar las 12 palabras, éste deberá estar traducido al inglés y se coloca inmediatamente después del título principal en letras Arial a 10 puntos, mayúsculas sostenidas, en negrita y sin cursiva.
2. El nombre del autor o autores debe aparecer justificado al margen derecho de la página en letra Arial a 12 puntos sin mayúsculas sostenidas. El cual debe incluir: nombres y apellidos, afiliación institucional (sin abreviaciones), correo electrónico (en minúscula), ubicación geográfica (ciudad, país) y registro ORCID (<https://orcid.org/register>).
3. Todos los textos deberán incluir un resumen en español y su respectiva traducción al inglés (abstract), de no más de 250 palabras y en un único párrafo.
4. Todos los textos deberán incluir palabras clave del documento con la respectiva traducción al inglés (Keywords). Las palabras clave no deben indicar ni conjunciones, ni artículos. Deben aparecer como mínimo tres palabras y como máximo cinco.
5. Los subtítulos o apartados deben aparecer en letra Arial en 12 puntos, negritas y no numerados.
6. Los cuadros y tablas deben tener un tamaño máximo de un cuarto de página.
7. Las ilustraciones y las figuras deben ser de una excelente calidad, en formato jpg.
8. De ser varias, estarán debidamente numeradas consecutivamente y un título en letra Arial a 10 puntos en la parte inferior.