

NUEVAS TECNOLOGÍAS: APRENDIZAJE CREATIVO E IDENTIDADES PEDAGÓGICAS PROSPECTIVAS. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA FENOMENOLOGÍA TRASCENDENTAL EN HUSSERL

MARC PALLARÈS PIQUER
Universidad Jaume I de Castellón

JUAN DIEGO HERNÁNDEZ ALBARRACÍN
Universidad Simón Bolívar (Colombia)

MARÍA GUISELLE GARBANZO VARGAS
Universidad de Costa Rica – San José (Costa Rica)

RESUMEN: este artículo analiza el binomio «tecnología-sociedad» aproximándose a la concepción de la trascendencia en Husserl. Reflexionando sobre dimensiones como la flexibilidad biotecnológica del cuerpo, la creatividad y las identidades pedagógicas prospectivas, comprobamos que el uso de una tecnología brinda la oportunidad a la acción educativa de operar con libertad, pero no establece criterios reconstructivos de modelos ideales de educación. Concluimos que la diferencia entre la estructura educativa y la social radica en que la primera determina objetivos y la segunda distribuye medios.

PALABRAS CLAVE: Husserl; tecnología; educación; trascendencia; estructura social.

New technologies, creative learning and pedagogical prospective identities. An approach from Husserl's transcendental phenomenology

ABSTRACT: This article analyze the binomial «technology-society» approach to the Husserl conception about transcendence. Reflex around dimensions like biotechnological flexibility from body, creativity and the pedagogical identities prospects check us that the technological use provide the opportunity to the educative action of thinking whit liberty, but don't establishes reconstructive criteria's of models idealistic for the education. We conclude that the difference between educative and the social structure reside in that the first determine objectives and the second distribute means.

KEY WORDS: Husserl; Technology; Education; Transcendence; Social estructure.

INTRODUCCIÓN

Cada vez que surge alguna nueva tecnología se habla de «revolución tecnológica», de transformaciones que afectan a la sociedad, a su economía y a su funcionamiento. Ciertamente, una nueva tecnología es algo más que una revolución simbólica, porque abre posibilidades y opciones de vida para la ciudadanía. A través de herramientas que median en el encuentro del sujeto con la información y sus contenidos, se establecen formas de participación, que facilitan la vida y presentan otros escenarios de intercomunicación (Parra, Planella y Hernández, 2024); sin olvidar que, además, las transformaciones que provienen de la tecnología condicionan «nuestro sentido del yo, [determinan] cómo nos relacionamos con los demás y cómo damos forma e interactuamos con nuestro mundo» (Floridi, 2017, p. 8).

Una nueva tecnología sustituye pautas, cambia maneras de funcionar y fija actuaciones axiológicas concretas, imbricadas en la totalidad de nuestro día a día de una forma cuasi vital, por eso podemos considerarlas como susceptibles de universalización (Pallarès, Villalobos, Hernández y Cabero, 2020). De hecho, para algunos incluso hemos llegado a tal extremo que:

No es posible imaginar ya un escenario sin las nuevas tecnologías; incluso los más tecnófobos se han abrazado (...) a sus múltiples redes. Tal es su significación que (...) si estas tecnologías desaparecieran de forma radical (...), entraríamos en una nueva edad media, en un fenómeno supuestamente semejante al que ocurrió cuando desapareció el Imperio romano. Fueron necesarios siglos para alumbrar los cambios que traería el Renacimiento (Aguaded y Cabero 2015, p. 69).

Vivimos en sociedades en las que las nuevas tecnologías ya no son un privilegio de ninguna élite, por eso cada vez resulta más complejo pensar que se puede vivir al margen de ellas. En tal sentido «la ciencia y la técnica fueron saludadas como factores de progreso de emancipación y desencantamiento, como un elemento homogéneo y funcional al humanismo» (Volpi 2011, p. 147), pues nos ayudan a comunicarnos, a evolucionar, a optimizar nuestro cuerpo, etc.

El ámbito educativo lleva casi tres décadas preguntándose ¿qué se debe hacer con las nuevas tecnologías? o como se cuestiona Volpi (2011, p. 146), «¿se puede hacer de la técnica un problema filosófico fundamental, invitando a reflexionar sobre lo que ella, con las transformaciones que ha provocado, significa para el hombre y para su auto representación cultural».

En los 90 la pregunta no se enmarcaba en debates cuya intencionalidad fuera maximizar algo sino más bien como respuesta a hechos novedosos e históricamente determinados. En el inicio de la década de los 2.000 el campo educativo empezó a recibir exigencias concretas sobre la vertiente práctica de su desarrollo docente, lo cual implicó tener que recurrir al uso de las nuevas tecnologías¹. En la década de los 10 del siglo XXI el binomio «nuevas tecnologías-educación» está resultando una evidencia que demanda contextos requeridos de un elevado grado de apreciación situacional, situaciones que, vistas desde la comunicación, permiten a la enseñanza:

Extender los espacios de conocimiento más allá de los muros del aula, favoreciendo (...) el trabajo de campo, como propician las tecnologías móviles, o la integración de la realidad del mundo físico con información digital para generar una nueva realidad, como ocurre con la realidad aumentada. Es

¹ Aunque este problema había sido detectado por parte de las narrativas educativas propositivas de la segunda mitad del siglo XX, como bien expone Edgar Faure (1975) al respecto de las autodidaxias y su relación con la naciente potenciación tecnológica, reconoce que «los sistemas escolares no han podido hacer uso casi nunca de las posibilidades nuevas que les ofrece el progreso tecnológico y los descubrimientos científicos a no ser de una manera aislada y de artesanía. En su aplicación a la educación, los nuevos materiales han sido confinados a tareas marginales, de registro, de repetición o de distribución en el interior de antiguas configuraciones» (pp. 295-296).

necesario construir nuestro entorno de formación para comunicarnos, integrar información y establecer redes sociales con las personas que nos interesan, tal como nos facilitan ya los entornos personales de aprendizaje. [...] La aplicación de estas tecnologías nos permite vivir por primera vez una situación donde el alumno se sitúa en el centro de la formación (web 2.0), incluso (...) en el centro de la red de formación (Aguaded y Cabero 2015, p. 71).

Esta reestructuración (incluso esta reubicación del alumnado que hoy acude a las aulas) implica, en primer lugar, que a la acción educativa cada vez le resulte más complejo analizar, y explicar el conocimiento desde metodologías que se circunscriban a los muros escolares y desde parámetros que respondan a «perspectivas naturales» (Pallarès, 2020).

En segundo lugar, esta transformación implica la necesidad de establecer contextos de aprendizaje en los que se pueda «partir de un reconocimiento de la enigmaticidad de lo *trascendente*² del conocimiento, de la enigmaticidad de unas operaciones que alcanzan algo que es independiente de ellas, algo que está fuera de él» (San Martín 2008, p. 63), para encontrar así la *forma de estar* en consonancia con unos procesos educativos que generan, fomentan e intentan insertar unas determinadas identidades y mentalidades en su alumnado.

Estas dos posturas son la piedra angular de la fenomenología de Husserl, y ambas están justificadas y suponen enfoques complementarios, porque todo aprendizaje mediado a partir de una tecnología necesita, por un lado, reflejar la (auto)experiencia del conocimiento como un continuo proceso de aprendizaje práctico (un conocimiento que hoy ya no se «crea» a partir de imágenes gráficas —estáticas— en un libro de texto, ni en pizarras incrustadas en una pared, ni en monólogos unidireccionales, etc.) y, por otro lado, alimentar los contextos más arcanos y estimulantes de lo trascendente.

En consecuencia, el objetivo del artículo es reflexionar sobre el binomio «tecnología-sociedad», esencialmente a partir de una aproximación al concepto de *trascendencia* en la fenomenología trascendental de Husserl que nos permita analizar qué nos queda (o que nos *espera*), como ciudadanía y como civilización, si lo que acaba sucediendo es que no se logra que, en las prácticas escolares, se lleve a cabo un *uso acordado* de lo trascendente (circunstancia que, inevitablemente, implicará si el uso didáctico de las nuevas tecnologías se limita o no a un determinismo tecnológico-pedagógico que ignore una parte importante de las transformaciones cognitivas³ actuales).

Analizaremos si, a partir de nexos significativos de la trascendencia husserleana, en la medida en que las nuevas tecnologías y la educación se entiendan

² Cursivas en el original.

³ Conviene recordar que son las personas quienes, con *sus* características cognitivas, actitudinales y grado de aceptación de la tecnología, condicionarán su nivel de integración (social, cultural, etc.).

recíprocamente⁴, podrán fijar funciones que optimicen las acciones sociales como eje de reproducción del mundo vital común.

1. TECNOLOGÍA, SOCIEDAD Y FLEXIBILIDAD BIOTECNOLÓGICA DEL CUERPO

Una nueva tecnología no es un producto sin origen, ni un mecanismo tecnológico que se pueda introducir fuera de la sociedad, ni tampoco un artefacto creado al margen de condicionantes políticos y económicos (Law, 2010). La tecnología es una parte indisociable de la sociedad, por eso tanto «los dispositivos como los sistemas tecnológicos se moldean socialmente y moldean a la sociedad» (Loveless y Williamson, 2017, p. 19).

No existe una dimensión exclusiva que estructure socialmente la tecnología sino una diversidad de factores que la condicionan, es por ello que, en torno a la tecnología, se genera «una gran cantidad de desorden, conflicto, alianza, ruptura, composición y acuerdo entre los distintos actores y grupos sociales implicados en el desarrollo de una tecnología» (Loveless y Williams, 2017, p. 19).

La aceptación (y expansión social) de una nueva tecnología no depende de su capacidad de proyectarse en contextos o en medidas sociales contingentes, más bien es la consecuencia de una conjunción de avances constituidos para hacer posible un salto entre la historia reciente y una visión tecnificada del futuro (Navarro, 2023). Así, cuando se habla de era digital en realidad se hace referencia a metáforas y maneras de estructurar los mundos que «ahora están construyéndose en las pedagogías, los currículos, las teorías del aprendizaje y que, en consecuencia, tienen la capacidad de moldear la acción humana» (Loveless y Williams, 2017, p. 39).

Las perspectivas que una nueva tecnología abre se entrecruzan en el marco personal de la comunicación interhumana: otras focalizaciones del mundo aparecen integradas en las funciones meramente tradicionales, lo que facilita que ciertas interacciones en realidad no se caractericen exclusivamente a partir de la confluencia de perspectivas separadas sino también en consonancia con la combinación de formas de interacción que hasta ahora se encontraban aisladas (Calise, 2023).

A través de diferentes tecnologías, como los escáneres cerebrales, por concretar un ejemplo, la vida se puede replantear cada vez más en la base de una «(...) artificial pluralidad de formas de vida, que se asemejan más a artefactos técnicos que a entidades naturales. (...) El cuerpo se contempla, de forma

⁴ Hablamos de un «entendimiento» que no carece de complejidades, puesto que «en las Ciencias de la Educación (...) no hay posibilidad de tecnología lo suficientemente eficaz como para resolver de un plumazo los problemas relativos a las prácticas de enseñanza, los problemas de aprendizaje y mucho menos para determinar los fines de la educación» (ROMERO PÉREZ, 2004, p. 110).

creciente, no como un substrato orgánico, sino como un software molecular que puede ser leído y releído» (Lemke, 2011, p. 93).

Todo esto ha permitido a los procesos corporales y vitales convertirse en objetos de intervención tecnológica y política (Gómez, Gallo y Planella, 2018), haciendo posible la segmentación y reestructuración del cuerpo tanto para finalidades estéticas como médicas (Loveless y Williams, 2017). De hecho, con la reciente eclosión de la tecnología, la vida se ha convertido en más flexible (Lemke, 2011), puesto que las personas cada vez tenemos más opciones de entender los cuerpos propios como *reestructurables*⁵, y también contamos con más facilidades para usar técnicas de actuación sobre él y para mejorarlo (Rose, 2007).

Esta acepción del propio cuerpo como algo *moldeable* «es ahora aprehendido como *mi cuerpo propio*; como aquello que no siendo aún ente extenso y perceptible se expresa como *órgano del querer* en la intimidad de su propio vivir» (Jaramillo, 1999, p. 105), permitiendo la introducción de una «simetría praxeomórfica» (Bauman, 2013) entre las personas y las tecnologías que, ciertamente, dan paso a una especie de biotecnología de la optimización:

Es más, (...) el biocapitalismo reproduce las formas existentes de desigualdad y explotación y sirve de contraparte al neoliberalismo económico, que en la actualidad y cada vez más considera la optimización del cuerpo humano como una superación de los límites ecológicos y económicos existentes ligados al crecimiento. La nueva flexibilidad biotecnológica del cuerpo y de la vida misma se refleja en la flexibilidad requerida por el trabajo en la cultura laboral creativa de ese capitalismo blando (Loveless y Williamson, 2017, p. 48).

Aunque la incursión en el análisis de la economía neoliberal se escapa de los objetivos de este artículo, hay que destacar que, actualmente, la biopolítica tiene un papel relevante, tanto en lo que se refiere a la pedagogía formal como eje de comprensión de la tecnología y la ciencia como en lo que concierne a la pedagogía informal del aprendizaje autoconducido (Price, 2010).

La biopolítica se centra en las reestructuraciones biológicas de nuestra vida y en los supuestos sociales más extensivos de la biotecnología⁶. No obstante, disponemos de dispositivos digitales que desarrollan un rol más cotidiano. Un estudio de Savage, Ruppert y Law (2010) sobre la idiosincrasia sociológica de

⁵ En este sentido cabe recordar que nuestros ancestros hacían converger lo corporal y lo instrumental, las marcas en la piel y las funciones sociales, aquello visible y aquello no tan visible (CHOZA, 2002), para representarse a sí mismos sin grietas entre lo físico y lo metafísico, lo racional y lo fantástico.

⁶ El hecho de incluir este apartado responde a la necesidad de superar aquella concepción que considera que los espacios de los cuerpos: «En su desarrollo individual o colectivo son interferidos (...) por una racionalidad instrumental o estratégica que está en la capacidad de transformar el deseo de placer y goce en su mediación inmediata con el cuerpo, en una total ausencia de sensibilidad óptica [que] devalúa y deslegitima cualquier rasgo de autonomía para actuar por parte del ser humano al quedar éste desasistido y expuesto a la fría y titánica fuerza del dominio de algunas formas de racionalidad filosófica de cada época» (MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, 2014, pp. 92-93).

la tecnología evidenció que los dispositivos tecnológicos en ocasiones son, *per se*, capaces de articular nuevos encajes sociales y materiales.

En consecuencia, las tecnologías no se pueden concebir como un mecanismo situado al margen de la esfera social, puesto que configuran y se encuentran «compuestas por múltiples y diferentes tipos de elementos, que incluyen desde las redes de ordenadores, los escáneres, los algoritmos, el software y aplicaciones hasta diferentes actores, instituciones, regulaciones y controversias» (Savage, Ruppert y Law, 2010, p. 7). Esto implica que «las tecnologías son sociales de la cabeza a los pies, y viceversa: los dispositivos tecnológicos y la sociedad son mutuamente constitutivos» (Lovelles y Williamson, 2017, p. 49).

Hablamos, por lo tanto, de una facultad constitutiva que otorga a la tecnología una «doble vida social» (Law, 2010), porque repercute y configura el pensamiento y la acción humana misma, condicionando incluso ciertas estructuras de la sociedad; de hecho, una nueva tecnología no es un anecdótico proceso técnico y determinista que sella su esencia en los intereses, las voluntades y las capacidades humanas (Moreno, 2023). Al contrario, toda tecnología es interpretativamente flexible en lo que concierne a su uso (Woolgar, 2002). No obstante, mientras que el uso se completa con la determinación de estructuras de acción orientadas al manejo de la tecnología, su integración en ámbitos como el educativo requiere condiciones para lograr acuerdos que tengan la posibilidad de ajustar sus acciones a las de la pedagogía (Pallarès y Lozano, 2020), permitiendo «la evolución de los sistemas educativos hacia *sistemas abiertos*, introduciendo en ellos redes de distribución de información cada vez más numerosos, memorias más potentes y mecanismos de control y evaluación de eficacia creciente» (Faure, 1975, p. 296).

La naturalidad con la que la tecnología ha sido acogida e integrada en las aulas se debe a una reinterpretación del hecho educativo mismo: el aprendizaje creativo, del que nos ocuparemos en el siguiente apartado, se incluye en el quehacer escolar diario, mientras que las perspectivas de las identidades pedagógicas, que serán tratadas en otro apartado del artículo, se completan con un sistema condicionado por el amplio abanico de perspectivas que el alumnado puede aportar.

De este modo, más que hablar de una prioridad histórica, el hecho de que el desarrollo de la fase de interacción se ponga al servicio de la finalidad esencial de todo acto educativo (esto es: compartir una serie de saberes), es una prioridad lógica que ha llevado a la acción pedagógica a aceptar que, mediante el uso de la tecnología, leer el mundo y adentrarse en los contenidos curriculares logra que la experiencia humana se diluya en la necesidad de la experiencia educativa.

Los procesos de integración tecnológica en la acción educativa se han ido desarrollando paulatinamente en el marco de una comprensión descentrada de *la técnica y la tecnología*, una comprensión que se ha ido estableciendo (en algunos contextos en mayor medida que en otros) en función de «una modificación de la naturaleza de los sujetos humanos por medio de las capacidades mejoradas» (Thrift, 2005, p. 173); en cuanto se ha ido desprendiendo de

entornos constituidos por formas vitales basadas en aprendizajes y saberes estancos, ha abierto la posibilidad de potenciar aprendizajes creativos insertados en parámetros de actuación (pedagógica) en los que la reciprocidad se convierte en la búsqueda cooperativa de una comunicación de saber integrada en prácticas escolares que cuentan con una potencialidad dialógica prácticamente ilimitada.

2. APRENDIZAJE CREATIVO

Cualquier innovación educativa se encuentra vinculada a procesos sistémicos, transformaciones sociales y cambios en el funcionamiento de los subsistemas que configuran el sistema en su globalidad. Los modelos pedagógicos actuales a menudo han resultado ineficaces a la hora de guiar la acción educativa, sobre todo a causa de «la dificultad de producir teorías satisfactorias, multidimensionales y causales, que den cuenta de la multiplicidad de factores y proceso implicados en la acción de educar» (Romero Cuevas, 2004, p. 110) o como consecuencia de convertir la enseñanza en una estrategia «estatal que materializa las políticas normativas y de adecuación social de los conocimientos» (Zuluaga, 2011, p. 30). Por eso nos referimos aquí al aprendizaje creativo, porque la creatividad hace posible entender la realidad educativa como un paradigma capaz de vindicar un contexto cognoscible a partir del cual generar conocimiento(s) sobre la realidad⁷; permitiendo entender la educación como una vía pertinente de acceso e instauración significativa en el mundo.

En las dos últimas décadas la creatividad⁸ ha sido punta de lanza de análisis y foros de debate tan diversos como los acaecidos en la corriente post-estructuralista, la ciencia del caos, la genética, la psicología cognitiva, la inteligencia artificial o la física cuántica (Pope, 2005), cada una desde su plataforma de orientación, intentando volverse alternativa a las monologías normalizadoras de la tradición.

Para hablar de la irrupción de las nuevas tecnologías y de su encaje en la educación nos postulamos a favor de una concepción de creatividad generadora de estructuras cognoscitivas y de competencias diversas para obtener una

⁷ Esto no implica unos presupuestos epistemológicos que se circunscriban a las concepciones mecanicistas de la acción educativa. Fomentar la creatividad (mediante el uso de una nueva tecnología) no significa ni inclinarse a favor del determinismo ni optar por la fiscalización de aquellas metodologías educativas que no utilicen las nuevas tecnologías.

⁸ Autores como Darras (2011) han alertado sobre las intenciones de algunas agencias internacionales de apropiarse de la creatividad para finalidades económicas especulativas. Incluso contamos con una corriente que reclama disposiciones de capital financiero más creativas; su mayor exponente es Florida (2009), cuya idea es una promoción de «ciudades creativas» basadas en el trinomio «Talento-tecnología-tolerancia» que está presente en la acción política de gobiernos de diferente índole para intentar que la creatividad se erija en el remedio de algunas problemáticas sociales.

finalidad previamente valorada⁹; un espacio de generación y posterior reflexión de vivencias y unas actuaciones que expliquen cómo el sujeto crea, experimenta y modifica su mundo y su realidad.

En el ámbito educativo, al mismo tiempo que condiciona a la(s) metodología(s) de aprendizaje, así como también a la razón que *interpreta* y produce conocimientos, la creatividad permite a la acción pedagógica desplazarse desde los confines de lo subjetivo —propio de las expresiones de los contenidos curriculares, así como también las manifestaciones de las interioridades de cada ser individual— hasta lo objetivo de la práctica educativa propiamente dicha, que se vincula con objetivos conocidos previamente. Tanto es así, que «en Francia, en 2014, el informe “Jules Ferry 3.0” abogaba por la creación de un bachillerato general titulado “Humanidades Digitales” para el individuo creativo de la civilización digital» (Vinek, 2018, p. 138).

La creatividad dispone de una serie de potenciales que permiten desarrollar la acción pedagógica por medio del ensayo, la presentación de aportaciones del alumnado y su implementación en los modelos pedagógicos vigentes¹⁰ (Chenet, Arévalo y Palma, 2017). En este sentido, lo que la creatividad aporta al ámbito pedagógico sería extensible a la filosofía, si es que ésta pretende desanudarse del ideal de totalidad y abrirse como «disciplina que consiste en crear conceptos» (Deleuze, 2015, p. 11). Como muy agudamente señala Chaxiraxi (2007), la filosofía puede llevar esta tarea a cabo si opta por renunciar a la función simbólica de la búsqueda de sentido e intención en la realidad, una función que se corresponde con apreciar en lo particular una serie de símbolos de lo universal.

La propia evolución de las ciencias de la educación y de las tecnologías hace viable que la creatividad, a partir de la multidimensionalidad que establece el uso de un ordenador, una pizarra digital, etc., quede vinculada con el interior de la acción pedagógica misma (Martín y Lara, 2023); por eso se hace necesario hablar de una «cultura tecnológica» que no conlleve (ni exija) el uso de la última tecnología aparecida en el mercado (ni de la más sofisticada) sino que reclame que la pedagogía establezca parámetros prácticos de *un uso apropiado* para que colabore en la educación de la persona y en la tarea de acercarla al mundo (Soto y García, 2015).

⁹ Seltzer y Bentley (2000) determinan que cualquier aprendiz que quiera avanzar en el aprendizaje a partir de parámetros creativos debe disponer de: la pericia para detectar nuevos problemas, la habilidad para transferir conocimiento adquirido de un contexto a otro, la convicción de que el aprendizaje es una fase que va *in crescendo* (y en el que la reiteración de ensayos es lo que termina conduciendo al éxito) y, por último, la capacidad para focalizar la atención en el logro de objetivos.

¹⁰ En la segunda mitad del siglo XX se inició un alejamiento de los postulados puramente tecnicistas de la investigación pedagógica en favor de «una nueva pedagogía que comienza a autoorganizarse, (...) adoptando una mirada más ergonómica» (Romero Pérez, 2004, p. 85); esto sienta las bases de una pedagogía que, al no poder ignorar el uso de la tecnología, debe ser capaz de cimentarse a partir de la comprensión del contexto de la práctica y con la mediación de todas aquellas disciplinas más apropiadas para esta finalidad.

Otra dimensión que se abre gracias a la tecnología es aquella que determina la insistencia en *entender* la posibilidad de desarrollo a partir de ella (entender qué es una «época histórica», en una clase de ciencias sociales, o aprender cómo vive una «especie animal», en el caso de una clase de ciencias naturales, mediante el uso de la tecnología de la realidad aumentada, por poner un ejemplo tecnológico de reciente propagación) ya no es tanto la adecuación a unos contenidos curriculares como sí una ejecución práctica de las condiciones de posibilidad de su comprensión que la creatividad puede activar¹¹.

La creatividad, por lo tanto, hay que relacionarla con las distintas posibilidades de desarrollo creativo de las prácticas escolares y, en pleno siglo XXI, también con la expresión concreta de aquellos entornos que las redes sociales son capaces de generar. De esta manera, el binomio «tecnología-creatividad» conforma un sistema integrado y capacitado para producir saberes teóricos y prácticos a la vez. Todo ello hace que la *manera de ser* propia de la acción pedagógica no se entienda como exclusivamente teórica, ni la *manera de ser* y de desarrollar la tecnología únicamente aplicada, por ello las decisiones de concreción de pedagogía y tecnología no deben determinarse en función de las finalidades que ambas se marcan sino a raíz de las formas mediante las que desplieguen dichos conocimientos (Romero Cuevas, 2004).

Estos dos últimos aspectos han terminado configurando un «lenguaje y una conciencia compartida» (Ito, 2009, p. 246) que han hecho posible que el aprendizaje creativo sea una de las bases sobre las que se apuntalan las diferentes áreas de la educación (Sefton-Green, 2008).

Si la creatividad ha sido reclamada por las administraciones con competencias en educación¹², por la psicología de la educación y por las investigaciones centradas en las tecnologías educativas (Craft, 2005; Loveless y Williams, 2017; Willat y Buck, 2023) es por su capacidad expresiva y por su potencialidad a la hora de establecer ordenamientos estructurados de lo real. Lo cierto es que se pueden presentar semejanzas entre las singularidades de un proceso creativo y la implicación y el requerimiento del aprendizaje en esta era de la galaxia digital actual, época en la que la pedagogía necesita encontrar un equilibrio entre los obstáculos, las expectativas no cumplidas y otras cuestiones como la

¹¹ Tal y como comprobaremos, vincularemos las nuevas tecnologías y el aprendizaje creativo con Husserl precisamente porque la crítica del conocimiento no puede hacer uso de aspecto alguno que se relacione con *lo trascendente*, porque, sin la aplicación práctica de la que dispone la creatividad, lo trascendente necesita ser «afectado con diferentes índices de desconexión o de indiferencia, con el índice gnoseológico cero; con un índice que proclama: aquí no me importa en absoluto la existencia de todas estas trascendencias, crea yo o no en ella» (HUSSERL, 2012, p. 51). Por eso la presentamos como un medio de expresión que no *se deja* frenar ni por la desconexión ni por el afán de constatar y/o poner en jaque ninguna trascendencia.

¹² Aunque la inclusión de la tecnología en lo educativo precise de medidas gubernamentales «se hace necesario la exigencia de no sólo disponer de una fuerte inversión en infraestructura, sino también la de conectar esa tecnología con un alcance global y con una estrategia pedagógica holística» (SOTO Y GARCÍA, 2015, p. 139).

constancia, la resiliencia y la necesidad de buscar soluciones (que no necesariamente pasarán siempre por el uso de una nueva tecnología), partiendo de la discusión antropogénica aperturada (Offenheit) por Peter Sloterdijk «en la que cobra vida el imperativo humano de ser cada día mejor y lo humano inmejorable se torna en obsolescencia» (Runge, 2012, p. 250).

La cuestión que se nos plantea ahora es cómo integrar la creatividad en la órbita de la descarga virtual y globalizadora de la tecnología, y también la de evitar que ciertas inercias de la acción educativa obstaculicen el desarrollo de las subjetividades situadas en las identidades pedagógicas que condicionan y desarrollan experiencias a las que el alumnado, ya sea delante de google, frente al clásico libro de texto o en una práctica de laboratorio, *viva* toda una suerte de experiencias que, en definitiva, acaben descentrándolo como sujeto y lo expongan a la necesidad de recurrir a sí mismo con la cautela y el cuidado que exige su nueva relación abierta con respecto a lo desconocido dinámico del evento tecnológico.

3. IDENTIDADES PEDAGÓGICAS PROSPECTIVAS

Cualquier acepción educativa que se interprete como una mera *téchne* se suele basar exclusivamente en consideraciones epistemológicas; esto reserva a las prácticas escolares una entidad experiencial que a menudo tiende a reducirse a procesos de formalización que reproducen situaciones de subordinación y a cargas intelectuales circunscritas a ciertos insumos de la razón técnica.

En tales circunstancias, *educar bien* se limitaría a la necesidad de buscar mecanismos para implantar un poder instrumental y unas prácticas escolares *ordenadas* en las que se intentaría canalizar, de forma quimérica, la suspensión de cualquier disonancia. Sin embargo, para aproximarse de una manera más concreta a la práctica educativa se hace necesario comprender, describir y explicar tanto los procesos como los sistemas involucrados en ella (Hernández, Ramírez, López, 2022).

En las páginas precedentes hemos argumentado, de manera matizada, que la tecnología contribuye a la mejora de esta práctica, en cuanto que medio orientado al logro de objetivos y metas de la acción educativa. En consonancia con el enfoque de la tecnología explicitado en los apartados anteriores, la actividad educativa, que es un paradigma social estructurado de acuerdo a acciones de formación humana, necesita de una pedagogía que anticipe el curso de la acción (Romero Pérez, 2004). Referirse a la tecnología es hablar de futuro (Escobar y Tejero, 2018), lo cual nos conduce a las *identidades prospectivas*, descritas por Bernstein (2000) en contraposición a las *identidades retrospectivas*, fundamentadas en currículos tradicionales. De esta manera:

lo que está en juego con las *identidades pedagógicas retrospectivas*¹³ es la estabilización y preservación del pasado y su conservación en el futuro. Mientras que lo que es importante en las *identidades pedagógicas retrospectivas* es la construcción de las actitudes, disposiciones y actuaciones más adecuadas para los futuros que se prefieren (Loveless y Williamson, 2017, p. 94).

Aquello que se anhela del futuro parte de la reconsideración de la identidad como eje de primer orden y como puente con la vida en su devenir y en la pretensión de dejarse llevar por la relación que, mediante la educación, mantenemos con el entorno (Aparicio, 2018). Concebimos, pues, la identidad como el acceso comprometido a las propiedades históricas de una vida (Hernández, Ramírez y Bravo, 2024), el remedo a una cultura y tradiciones a partir de las cuales conseguimos abrirnos a otras dimensiones, desde nuestra particularidad, desde nuestra experiencia educativa y en función de las directrices que van marcando los deseos, los intereses y el conjunto de voluntades propias.

En los distintos debates acerca de los «tipos» de identidades del alumnado que se consideran más adecuados para el futuro, la concepción de una identidad digital, que se ha ido configurando mediante la interacción con la galaxia digital y las redes sociales, habitualmente se diluye en la concepción de unas identidades pedagógicas estandarizadas¹⁴ que, cada vez más, se imbuyen a través de la escuela para normalizar relaciones acríticas de uso. Porque las identidades ofrecen pensamientos y ejecutan acciones humanas inciertas (Hernández, Álvarez y Pallarès, 2021); siendo la educación a quien le corresponde autenticar caminos que nos aproximen a la certidumbre, esencialmente a partir de estructuras antropológicas de sentido compartido; el momento pedagógico «desde esta perspectiva, reclama ser no sólo el acontecimiento educativo en el que ha de explicitarse la oportunidad aplicativa del sentido común, sino también ese tiempo de tumulto ontológico en el que estalla la energía del decir» (Esteban, 2002, p. 140).

Energía del decir, tecnología, identidad prospectiva y educación que, si la pedagogía justifica la estructura temporal proveniente de la corriente de vivencias que las combina, nos conduce a una visión de la experiencia no coincidente con el objetivismo; remitiéndonos a Husserl, el encaje de la tecnología en la acción escolar debe alejarse de aquella experiencia empirista que restringe y aminora los confines del saber:

¹³ Cursivas en el original.

¹⁴ Hablamos de identidades pedagógicas estandarizadas porque, con la hegemonía de los modos de pensamiento en red, parece que «las vidas, experiencias e identidades digitales de los jóvenes se han ido ajustando a una visión cada vez más digital de la educación del siglo XXI» (LOVELESS Y WILLIAMSON, 2017, pp. 27-28). Esto hace que, como afirma Mahari (2011), hoy se consideren prioritarias unas imágenes de las identidades de la juventud que concuerdan con los ideales, valores, creencias y mensajes «tecnoeufóricos» de la red, también con sus correspondientes relatos globalizados. A pesar de ello, a partir los postulados de Husserl, en el posterior apartado justifiaremos que la ascendente identidad digital del aprendizaje es un ajuste conformado por una diversidad de partes.

Con el experimentar fenomenológico por el contrario, se conoce el sentido en el contexto de connotaciones y referencias proporcionado por el horizonte; de este modo, la conexión interna entre experiencia y horizonte se hace incuestionable. (...) Para Husserl la experiencia o evidencia empírica supone una unidireccionalidad epistemológica y temporal, propia de la actitud natural, que verdaderamente posibilita el acceso esencial a las cosas (Esteban, 2002, p. 143).

En definitiva: la experiencia educativa tiene como finalidad indagar en lo genuino y nuclear de las cosas (Pallarès y Planella, 2019); no obstante, como se va a evidenciar en el siguiente apartado, si tenemos en cuenta a Husserl, la experiencia educativa mediada con tecnologías no requiere de prácticas con alharacas sino de actuaciones y metodologías que hagan uso de la razón tecnológica con la finalidad centrada en la comunicación del saber y con el objetivo de que el alumnado continúe disponiendo de todas las vías posibles para acceder a lo originario.

4. HUSSERL Y LA FUNDAMENTACIÓN: EL FOCO DE LA COSA

La integración de la tecnología en las prácticas escolares es una *experiencia* que exige al profesorado tener nuevas concepciones sobre el aprendizaje, disponer tanto de recursos para su incorporación como de mecanismos que le permitan entender contextualmente los vínculos que el alumnado establece entre la tecnología y todas las otras cosas del mundo (Planella, Chiva, Salvador y Pallarès, 2022). No obstante, conviene tener presente que, esta experiencia, como ocurre con cualquier otra:

Se objetualiza y se convierte en valor metódico principal, desterrando cualquier modo de subjetividad por ser introductora de aporismos y prejuicios. No obstante para Husserl las «cosas mismas» se pueden dar no sólo mediante evidencia empírica. Nos habla también de evidencia o experiencia intelectual: aquella que se fundamenta en la intuición de esencias. Es bien sabido que esta intuición eidética no es propiamente un cartesianismo, se trata de la propuesta husserliana de experiencia fenomenológica (Esteban 2002, p. 143).

Esto nos lleva a ocuparnos del sentido de la fundamentación de Husserl, porque la descripción nos servirá para colegir postulados pedagógicos que sumen a la complejidad de la experiencia educativa toda aquella cantidad de variables que también deben ser tenidas en cuenta en este fenómeno.

Para Husserl la fundamentación es la capacidad de inscribir cualquier realidad no pura (ya sea objetiva o subjetiva) en la realidad pura, esto es, en el espacio del «puro ver» (Inverso, 2018); de esta manera, la supremacía de la realidad pura deja de interferir en el pensamiento y dota a la conciencia de parámetros de intencionalidad que le permiten configurar una conciencia que, *de facto*, devenga una conciencia «de algo», como se demuestra en las Investigaciones

Lógicas respecto del concepto de intencionalidad al «mostrar cómo los elementos presentes en un acto mental hacen posible que el acto se refiera a algo o signifique algo que, por su naturaleza, no es parte del acto» (Grau, 2011, p. 81)

En consecuencia, la fenomenología consiste en aceptar la realidad desde su *experiencia*, en contraposición de lo que sucede con la experiencia ordinaria/natural (Mendoza, 2018), en la que opinamos (o creemos opinar) desde la realidad misma; por esto implica una especie de grieta con la vida ordinaria (con la «actitud natural») (Inverso, 2018), y esto propició que Husserl llevara «este convencimiento hasta extremos sólo comprensibles desde dentro de la fenomenología» (San Martín, 2008, p. 21), en el sentido propio en que la filosofía trascendental, según comenta Husserl (2008) en su tratado¹⁵ sobre la crisis de la ciencias europeas de 1936:

surgió a partir de reflexiones sobre la subjetividad de la conciencia, en la que el mundo, tanto el científico como el intuido cotidianamente, llega para nosotros a su validez de ser; y que por eso se vio necesitada de configurar una consideración del mundo puramente espiritual (Husserl, 2008, p. 241).

Cuestión por la cual consideramos la filosofía trascendental de Husserl como referencia en el gran reto de integrar la educación en la sociedad digital en la que vivimos, porque su asunción fenomenológica nos sirve para reclamar que la mirada pedagógica (mediada por la tecnología) se analice y fije desde la experiencia real que los artefactos tecnológicos nos proporcionan; la delimitación fenomenológica nos conduce hacia la asunción de la multiplicidad de mediaciones que surgen desde la tecnología, sin por ello refugiarse en aportaciones simbólicas que se limiten a demandar prácticas escolares que propongan nuevas experiencias pedagógicas constitutivas que no cuenten con unos objetivos establecidos previamente.

Husserl mantiene que no disponemos de una conciencia autónoma de «la cosa», y que tampoco tenemos la opción de encontrarnos por una parte al sujeto y por la otra al objeto (Bodei, 2001). Además, existe la posibilidad de establecer, según Husserl, un sistema de «realismo trascendental» que permite a cada agente evaluar sus propósitos, reflexionar sus intereses y proyectar sus deseos en consonancia con un método fenomenológico que, de hecho, se establece como eje permanente de asignación de sentido a una experiencia que o bien es invisible o bien, insertada en la conciencia común, tiene la tendencia a serlo (Richir, 2010). Esto permite que la conciencia común tenga la posibilidad de:

Como Orfeo, subir de los infiernos de lo «vivido» hacia el luminoso reino de las esencias, del saber, solo si es capaz de no mirar hacia atrás, de no recaer

¹⁵ Este tratado se «opone a las dos formas de pensamiento predominante: el positivismo naturalista, en que la aspiración al método científico sí está presente, aunque reducida y deficiente, ya que naturaliza la conciencia; y, por otro lado, el historicismo escéptico, para el que toda filosofía es el pensamiento de una determinada situación histórica. Así, Husserl intenta construir, como fundamento científico de todas las ciencias, una fenomenología de las formas esenciales de los hechos del ente en la conciencia intencional» (Löwith, 2006, p. 294).

en la actitud natural. De esta manera, (...) a la conciencia común le resultará evidente que los objetos no existen de manera natural, que son unidades intencionales, nudos en la red de coordenadas con las que el mundo se estructura. Pero, ¿cómo orientarse en él? ¿cómo superar la intención cognoscitiva (...) de las demás modalidades de referencia del mundo? ¿y cómo encontrar, por debajo de las estratificaciones culturales e históricas, el sustrato material de la «cosa»? (Bodei, 2001, p. 112).

Para responder a todas estas cuestiones planteadas en la cita anterior, es necesario tener presente que el punto de partida de Husserl es la imposibilidad de describir el conocimiento desde el sustrato psicologista porque «en el contenido que el yo experimenta: la experiencia fáctica de la vida muestra una indiferencia con respecto a la forma del experimentar» (Heidegger, 2006, p. 43). Así, aunque el conocimiento sea un hecho psicológico, caracterizado por hacer mención o por conseguir unos objetos, siguiendo a Hume, la fenomenología asegura que «el conocimiento sólo es ficción, (...) quizás explicable desde la psicología, (...) pero se trata tan solo de *conocimiento humano*¹⁶, ligado a las *formas intelectuales humanas*, incapaz de alcanzar la naturaleza de las cosas mismas, de las cosas en sí» (San Martín, 2008, p. 61), traducidas para la experiencia educativa desde el método de la ciencia tradicional en el afán de convertir la vida y sus experiencias en objetos concretos de conocimiento.

A pesar de la casuística ficcional que le asigna al conocimiento (Sánchez, 2016), Husserl no necesita proponer contraesferas de configuración cognoscitiva que justifiquen su concepción del conocimiento, puesto que el propio Husserl (1985, p. 123) afirma que «el mundo está constantemente “a mano”, y yo mismo soy un miembro de él. Y está ante mí no solo como un mundo de cosas, sino también, con la misma inmediatez, como un mundo de valores, mundo de bienes, mundo práctico».

Al referirse a la psicología pura, Husserl se basa en una segmentación de la psicología empírica en cuanto ciencia empírica, subdisciplina de la biología y de la antropología, que se encuentra comprometida con todo lo que concierne a los sustratos físicos pero que él considera que no se pueden explicar con rigor si no se tiene presente su paralelo puro, encargado de esclarecer la vertiente peculiar de la experiencia pura. En consecuencia, es la experiencia más próxima quien revela nuestro psiquismo, que se registra en nuestras reflexiones.

A través de este trayecto asimos los fenómenos y percibimos las vivencias en las que se nos descubren las cosas, dimensión de la que se encarga la psicología fenomenológica o pura, condicionada por los parámetros intencionales de la conciencia que *descubre* el giro fenomenológico (Inverso, 2018); por eso Husserl (1985, p. 69) asegura que «la estructura intencional de un proceso perceptivo tiene su tipología esencial fija, que tiene que realizarse necesariamente en toda su extraordinaria complejidad para que una cosa corpórea pueda ser simplemente percibida».

¹⁶ Cursivas en el original.

Husserl da prioridad a la vertiente intersubjetiva ubicando la «experiencia de lo ajeno» en la parte nuclear de sus postulados en lugar de caracterizarla como un ciclo indispensable para poder abandonar las fronteras de la apelación egológica; con esto consigue que las formas de vida adquieran la entidad fenomenológica, pero, además:

Su planteamiento (...) apunta a la existencia de un campo con suficiente consistencia para sostener una ciencia y su método, asociado con la reducción fenomenológica, para separarse de las interferencias de lo mundano. Lo que sigue es una referencia breve a la inhibición de las posiciones objetivas, es decir, de los juicios de existencia, que deja incólumes los contenidos de las vivencias y ofrece un «mundo entre paréntesis». El método de reducción implica una *epojé*¹⁷ metódica y en la descripción de las apariciones, lo cual implica una dirección noética y una dirección noemática y en su reducción incluye la intersubjetividad reducida, que se confirma como elemento del campo intencional (Inverso, 2018, p. 187).

Para Bodei (2001, p. 111) «Husserl supera el psicologismo, el relativismo historicista y la oposición congnotiva que introduce la conciencia común en el saber científico hacia puntos de vista más elevados, arráncandola (...) de su espontánea actitud naturalista, para la cual la realidad está simplemente ante nosotros y basta reflejarla». Se trata, al fin y al cabo, de una realidad en la que, a todo fenómeno psíquico, esto es, que compete a nuestro psiquismo real (que se encuentra en el mundo), le corresponde un fenómeno puro que muestra su esencia inmanente como dato terminante (San Martín, 2008).

La consecuencia de los principios de Husserl es nuestra incapacidad para entender o justificar el conocimiento desde paradigmas naturales, lo que implica un reclamo de vías de reconocimiento de la enigmaticidad que subyacen en lo trascendente del conocimiento (San Martín, 2008); por eso cualquier realidad no meramente original trascendental debe fundamentarse a partir de la realidad original (Castro y Fernández, 2017), y, además, tiene que desplegarse desde esta. No obstante, Husserl apunta que no es necesario que lo haga como realidad *dada* directamente, como *cogitatio pura*, sino *dada* absolutamente en cuanto configurada en la propia vivencia (Inverso, 2018).

Una vez hemos llegado hasta aquí, con la caracterización de la «cosa» como unidad normativa que se mantiene igual en todas sus transformaciones, con un vaciamiento filosófico de la tentación objetivista de postergar fases de aprehensión de la materialidad y con aquel acervo de universalidad que puede ser reunida por el «sujeto trascendental» (un sujeto que queda reflejado en sí

¹⁷ La *epojé* hace referencia al avance desde la «posición natural» hacia otra posición diferente en relación a cualquier posibilidad de objetividad. A cada cual Husserl las llamó actitud «natural» y actitud «fenomenológica». El avance metodológico de la *epojé* facilita el acceso a la dimensión de experiencia etiquetada como «subjetividad trascendental»; pretende así suprimir cualquier vestigio de psicologismo, desarmar la causalidad situada entre el quehacer de la conciencia y la experiencia del mundo para evidenciar que esta experiencia no es consecuencia *de* ni es un hecho de conciencia.

mismo y que también puede hacer posible la articulación de vías de sentido con las que orientar su vida), nos planteamos si, en un contexto de transformación cognitiva como el actual —condicionado por el (ab)uso de las tecnologías— ¿tenemos la posibilidad de arraigarnos «solo» *al fenómeno* educativo mediado por las nuevas tecnologías en cuanto cogitatio?

5. CERRANDO EL CÍRCULO: ¿LA EDUCACIÓN COMO COGITATIO?

Aproximarnos al pensamiento fenomenológico nos permite afrontar que la irrupción, integración y significación de la tecnología no inscribe necesariamente su trascendencia dentro de un sistema de inmanencia social, porque, tal y como Husserl enseñó, las cosas no se circunscriben a situaciones vivenciales en las que se haga necesario localizar *en* la realidad (ni en un momento determinado) los objetivos sociales incumplidos (o incompletos), más bien, es la manera en que las cosas aparecen a la experiencia, «condicionada entre otras por el modo en que nos afectan y por los cambios de posición que adoptemos al percibir las» (Jaramillo, 1999, p. 102).

Así, las nuevas tecnologías abren un potencial educativo, comunicativo y social que, en realidad, (re)surge en cada *nueva realidad* que se va dando en nuestro día a día (Ragtenberg, 2018), porque, a las puertas de la tercera década del siglo XXI, están indiscutiblemente ancladas a la estructura de la vida humana misma (Espejo, Lázaro y Álvarez, 2023).

La época actual ya no se basa en la búsqueda de equilibrios entre la convivencia apacible de la vida humana con la tecnología, porque a día de hoy se ha producido una coronación absoluta de lo tecnológico sobre lo antropológico hasta tal punto que:

El sueño de una comunidad virtual es el resultado, en particular, de los movimientos de protesta y de la experimentación, en la década de 1960, de formas de sociedades alternativas. Estos movimientos alimentaron la acción de los pioneros de Internet. Después, frente al hallazgo de un vínculo social debilitado, (...), se cuestionarán las tecnologías digitales de la información y de la comunicación por sus efectos positivos en términos de revitalización del vínculo social en línea, o negativos por la individualización y fragmentación de lo social. Los investigadores de las ciencias sociales estudian las nuevas formas colectivas, mientras que los gobiernos invierten en infraestructuras para supuestamente favorecer esas nuevas formas sociales (Vinck, 2018, pp. 15-16).

En estas circunstancias, los debates sobre la integración de las nuevas tecnologías en la experiencia educativa no pueden basarse ni en los avances que estas tecnologías aportan ni en la inconveniencia de su marginación, pues, en este caso, dichos debates se convierten en procesos de crítica historicista que atienden a principios puramente históricos, esto es, meramente contingentes (Romero Cuevas, 2016). Los debates deben centrarse en sugerir las vías mediante las cuales el mundo escolar pueda disponerse como espacio material

de la creatividad, a través de propuestas de constitución flexibles del aula y mediante una mayor relevancia de los contextos interactivos de colaboración.

Con Husserl, sabemos que, (a pesar de que hoy estamos inmersos en una era digital), vivimos en una realidad trascendental en la que el conocimiento humano, vinculado imperativamente a las formas intelectuales, resulta insuficiente para resolver la totalidad de la naturaleza de las cosas mismas. En este punto, estamos en condiciones de aseverar que la trascendencia tiene la posibilidad de adquirir una doble perspectiva, que nos sirve como sustrato de análisis al servicio de la disciplina pedagógica, encargada del reto integrador de las nuevas tecnologías en el campo educativo.

Esta doble perspectiva de la trascendencia se puede desglosar en las dos consideraciones siguientes:

- a) Como afirma San Martín (2008, p.64), la trascendencia «puede querer decir el no-estar-contenido-como ingrediente en el acto de conocimiento, de modo que por dado en el verdadero sentido o dado inconscientemente se entiende el estar contenido como ingrediente». Desde esta primera perspectiva, la *cogitatio* contiene segmentos, fracciones que la componen como ingredientes, hecho que nos permite determinar que lo que una nueva tecnología contiene, reproduce y comunica (a partir de su uso en una práctica escolar) no se encuentra en la *cogitatio* misma como suceso vivencial sino en su capacidad como acomodadora de unos contenidos curriculares que ansían cubrir gran parte de la totalidad de la cultura.

Aún con la presencia múltiple de innovaciones tecnológicas dentro de las aulas, a pesar de que sea posible aprender geografía mediante una práctica escolar mediada por la realidad aumentada, cualquier prueba de deducción trascendental pierde su sentido sin unos presupuestos pedagógicos situados entre el conocimiento *a priori* de los fundamentos de la acción de aprender y el conocimiento *a posteriori* del fenómeno educativo mismo. La referencia situacional a lo que Kant había concretado en el escenario de las ejecuciones constitutivas del sujeto no pueden verse confinadas por un ordenador ni por un entorno web, porque el acto de aprender requiere de un esfuerzo cognitivo, aunque este en realidad no sea menos falible que todo el resto de cosas que quedan expuestas en el proceso aquilatado de la acción educativa misma.

El uso de una tecnología, por consiguiente, brinda la opción a la acción educativa de operar con libertad (e incluso de recuperar la confianza en sí misma), pero no establece criterios reconstructivos de modelos ideales de educación ni contiene ventajas atribuibles a supuestos fundamentales cognitivos y/o formalistas.

- b) Contamos con una segunda trascendencia cuyo elemento antitético es «otra inmanencia completamente diferente, a saber: *el darse de modo absoluto y claro, el darse a sí mismo en el sentido absoluto*¹⁸» (San Martín,

¹⁸ Cursivas en el original.

2008, p. 64). Consecuentemente, según esta segunda acepción, es trascendente aquel conocimiento no incuestionable, que «menta o pone, sí, lo objetivo, pero *no lo ve el mismo*» (San Martín, 2008, p. 64). Es aquí donde el uso de la tecnología hace viable que la experiencia educativa se realice más allá de lo acaecido (y mediado tecnológicamente) en cada práctica concreta, e incluso que trascienda todo lo que se puede ver y percibir a través de dicha tecnología.

El reto radica, entonces, como el propio Husserl adelantó, en analizar las vías que tiene el conocimiento para ofrecernos como «existente» algo que en realidad no se encuentra conferido en él.

A partir de la aproximación a Husserl, de la concreción de su concepción sobre la trascendencia y de la extensión de ésta hacia un espacio de regulación de las potencialidades de la tecnología, en el recorrido hecho hasta aquí se hace patente que la acción educativa, aunque apueste por las tecnologías, representa un conjunto (infinito) de causalidades experienciales en las que las pretensiones del profesorado con respecto a los aprendizajes se deben guiar en función de aspiraciones de validez reflexivamente constatadas que se esfuercen:

por alcanzar una clara *comprensión de su sí mismo como subjetividad funcionando como fuente originaria*; así nosotros nos veremos obligados a reconocer que la filosofía de Kant se halla en *camino* hacia allí que ella se ajusta al sentido general-formal de una filosofía trascendental de nuestra definición. Es una filosofía que, frente al objetivismo pre-científico y científico, vuelve a la *subjetividad cognoscente como lugar originario de toda configuración de sentido y validez de ser objetivas* y se hace cargo de comprender el mundo existente como configuración de sentido y de validez, y de este modo poner en marcha *un tipo esencialmente nuevo de cientificidad y de filosofía* (Husserl, 2008, p. 141).

La trascendencia de Husserl nos ayuda a entender que la multidimensionalidad de la tecnología es un bien constitutivo de la condición humana (uno más), aunque su uso no pueda eliminar por completo los problemas y limitaciones presentes en la experiencia educativa. El binomio «trascendencia-tecnología» presupone la capacidad humana de hacer inteligible la acción en cuanto tal, y a las personas implicadas de una igual manera. Al final, de lo que se trata es de diferenciar, aunque sin fragmentar, todas aquellas dimensiones que hacen inteligibles a los seres humanos.

Cualquier aprendizaje es un proceso de búsqueda de solución de obstáculos en el que las personas aprendemos a participar de manera activa (Pallarès, 2019a); la tecnología facilita esta interacción activa, pero hay que descartar la posibilidad de que, por el mero hecho de utilizarla, la acción educativa quede resguardada de problemas y limitaciones. Porque la realidad educativa, como Husserl demostró refiriéndose a cualquier otra realidad, «revela la fractura entre la actitud teórica de quien se dirige al mundo, a la totalidad de lo real, y de quien, en cambio, se sitúa en el mundo de vida, es decir, en el centro de un horizonte de cosas que no son meros cuerpos sino objetos de valor» (Bodei, 2001, p. 114). El camino que resta ya le corresponde a la pedagogía, que tendrá

que demostrar si es capaz o no de entender, adecuar y promover el entramado de vinculaciones cognitivas de una era digital en cuyo seno las personas del siglo XXI vamos oteando el mundo.

REFLEXIONES FINALES

Diseñar, implementar y evaluar acciones educativas hoy requiere de la integración de las nuevas tecnologías; también necesita promover prácticas que proyecten las identidades pedagógicas prospectivas así como considerar la creatividad y las diversas oportunidades de aprendizaje que tienen presente las opciones educativas que ofrecen los múltiples tiempos sociales, sin olvidar que se hace necesario equilibrar las conexiones entre pasado-presente-futuro «de tal modo que el futuro se represente no solo como lo que estadísticamente ha de ser (tiempo como plan o programa), sino también como “meta” (tiempo como proyecto y compromiso de acción)» (Romero Pérez, 2004, p. 131).

Al asumir que la tecnología actualmente es parte constitutiva de los procesos de enseñanza, aceptamos que debe interaccionar con los otros componentes instruccionales de la tarea docente: contenidos, actividades, objetivos, estrategias, etc. (Pallarès, 2019b).

En las páginas precedentes se ha establecido una diferencia entre la estructura educativa y la estructura social; la primera determina los objetivos mientras que la segunda distribuye los medios, y se ha determinado la tecnología como punto de confluencia entre ambas, porque uno de los aspectos más urgentes de la escuela del siglo XXI es la incorporación de las nuevas tecnologías en actividades de formación que armonicen su uso (Lombillo y Valera, 2012). En este sentido, recordar a Husserl ha permitido situar fuera de consideración la trascendencia objetiva que algunos defienden cuando caracterizan estas actividades de formación, y también ha hecho posible el cuestionamiento siguiente: qué (nos) queda en el supuesto caso de no hacer uso de lo trascendente cuando utilizamos la tecnología. Pues bien, «el mismo hecho del conocimiento, cartesianamente Husserl dice que queda la *cogitatio*¹⁹, que representa (...) datos que *se ponen a sí mismos*, que, por lo tanto, *no deben su verdad al hecho de pertenecer a un mundo* o a un yo que está inmerso en el mundo y, en consecuencia, sometido a causalidad mundana» (San Martín, 2008, p. 63).

Utilizar una tecnología es una vivencia, y toda vivencia, nos dice Husserl (1985, p. 193), «tiene necesariamente un horizonte de tiempo lleno e infinito por todos lados». Es esta totalidad y esta perennidad inherente a la tecnología la que la ubica «por encima» de otros medios pedagógicos tradicionales, que no han realizado el tránsito a través de esta supuesta plenitud. A pesar de ello, las nuevas tecnologías no son el antídoto de los males que aquejan a la educación, son sólo un elemento más al servicio de la búsqueda de metodologías

¹⁹ Cursivas en el original.

y espacios abiertos que hagan posible que el entretejido escolar proporcione otros mundos posibles a un alumnado que, a partir de fines sociales compartidos, debe mantener sus ganas de evolucionar como ser humano y sus ansias por transformar aquello que le rodea.

A la postre, por mucha tecnología que nos invada, la sustancia de *lo humano* (y todo aquello que la configura) debe buscar los caminos que le permitan permanecer al amparo de aquellas transformaciones sociales que, de una manera u otra, intenten revolver la capa accidental de la determinidad sistémica constituyente de nuestra esencia antropológica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, I. y Cabero, J. (2015). «Avances y retos en la promoción de la innovación didáctica con las tecnologías emergentes e interactivas», *Educación*, Núm especial, pp. 67-83.
- Aparicio, J. R. (2018). «De mapas, cartografías y coyunturas sobre la relación entre la cultura y el poder: itinerarios y desafíos de los Estudios Culturales», *Revista de Estudios Sociales*, 64, pp. 106-117.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Bodei, R. (2001): *La filosofía del siglo XX*, Madrid, Alianza.
- Calise, S. G. (2023). Describir y reflexionar: sobre las autodescripciones de la sociedad en la teoría de Niklas Luhmann. *Cinta De Moebio. Revista De Epistemología De Ciencias Sociales*, 77, pp. 89-106.
- Castro, B. y Fernández, C. (2017). «Deleuze y la política del rostro (rostridad): alcances sobre el estado», *Revista de Humanidades*, 36, pp. 41-68.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and dilemmas*. Londo: Routledge.
- Chaxiraxi, M. (2007). «El esfuerzo de Múncausen: dialéctica adorniana del concepto». En *El pensamiento de T. W. Adorno*, Mateu Cabot (ed.), pp. 97-104, Palma Edicions UIB.
- Chenet, M.; Arévalo, J. y Palma, F. (2017). «Identidad cultural y desempeño docente en instituciones educativas», *Opción*, 84, pp. 292-322.
- Choza, J. (2002). *Antropología filosófica. Las representaciones del sí mismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Darras, B. (2011). «Creativity, creative class, smart power, social reproduction and symbolic violence». En *The International Handbook of Creative Learning*, Julián Sefton-Grenn; Pat Thompson; Ken Jones y Liora Bresler (eds.), pp. 90-98, Abingdon and New York, Routledge.
- Deleuze, G. (2015). ¿Qué es la filosofía?. Barcelona: Anagrama.
- Escobar, M. y Tejero, C. (2018). «El análisis reticular de coincidencias», *Empiria*, 39, pp. 103-128.
- Espejo, B.; Lázaro, L. y Álvarez López, G. (2023). Digitalización educativa y aprendizaje móvil: tendencias en las narrativas políticas de los Organismos Internacionales. *Foro de Educación*, 21(2), pp. 45-66.
- Esteban, J. (2002). *Memoria, hermenéutica y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Florida, R. (2009). *La clase creativa. La transformación de la cultura del trabajo y el ocio en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

- Faure, E. (1975). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza.
- Floridi, L. (2017). *The fourth revolution: how the Infosphere Is Reshaping Human Reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Gómez, S.; Gallo, L. y Planella, J. (2018). «Una educación poética del cuerpo o de lenguajes estético pedagógicos», *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), pp. 179-194.
- Grau, M. (2011). «La intencionalidad: entre Husserl y la filosofía de la mente contemporánea», *Revista Investigaciones Fenomenológicas*, n. 8, pp. 77-88.
- Heidegger, M. (2006). *Introducción a la fenomenología de la religión*. Ciudad de México: Editorial Fondo de Cultura económica.
- Hernández, J. D.; Ramírez, M. D., y López, Z. (2022). Experiencia comunitaria cocreativa en la producción de relatos audiovisuales. Una perspectiva de jóvenes víctimas en Norte de Santander, desde la investigación-acción. *Kepes*, 19(25), pp. 15-45.
- Hernández, J. D.; Ramírez, M. D. y Bravo, A. J. (2024). Hacia un nuevo lugar de enunciación: aportes intersubjetivos sobre la calidad de la educación en Norte de Santander. Una perspectiva desde la teoría fundamentada. *Análisis Político*, 107, 89-108.
- Hernández, J. D.; Álvarez, C. F. y Pallarès, M. (2021). Heidegger y la fenomenología de la existencia: una analítica cinematográfica del aburrimiento en la modernidad. *Tópicos, Revista De Filosofía*, 62, pp. 193-222.
- Husserl, E. (1985). *Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica*. México: FCE.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo.
- Husserl, E. (2012). *La idea de la Fenomenología*. Barcelona: Herder.
- Inverso, H. (2018). «¿Qué es la fenomenología? La vía psicológica y la colaboración entre Husserl y Heidegger en el artículo de la Enciclopedia Británica», *Daimon*, 73, pp. 181-198.
- Ito, M. (2009). *Engineering Play: A Cultural history of children's software*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jaramillo, M. (1999). «Fenomenología de la corporeidad», *Revista de filosofía UIS*, 28 (2): pp. 100-112.
- Law, J. (2010). *The double Social Life of Method, Sixth Annual CRESC conference on the Social Life of Method*. Oxford: St Hugh's College.
- Lemke, T. (2011). *Biopolitics: An Advanced Introduction*. New Yor: New York Press.
- Lombillo, I. y Valera, O. (2012). «¿Medios de enseñanza tradicionales o prácticas tradicionales con el uso de los medios en el aula universitaria cubana?», *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (1), pp. 1-12.
- Loveless, A. y Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid: Narcea.
- Löwith, K. (2006). *Heidegger, pensador de un tiempo indigente: sobre la posición de la filosofía en el siglo XX*. Buenos Aire: Fondo de cultura económica.
- Luna, L. (2009). *La insuficiencia del discurso racional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mahari, J. (2011). *Digital tools and urban schools: mediating a remix of learning*. University of Michigan Press.
- Márquez-Fernández, Á. (2014). *Pensar con los sentimientos*. Maracaibo: Universidad Católica Cecilio Acosta.
- Martín, J. y Lara, P. (2023). Duchamp y el procedimiento de Roussel (malentendidos hermenéuticos). *Arte, Individuo y Sociedad* 35(1), pp. 191-208.
- Mendoza-Canales, R. (2018). «La fenomenología como teoría del conocimiento: Husserl sobre la epojé y la modificación de neutralidad», *Revista de Filosofía* 43 (1), pp. 121-138.

- Moreno, M. R. (2023). Theodor Adorno, de la actualidad al desplazamiento de la teoría crítica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 28, pp. 1-17.
- Navarro, C. (2023). Declinaciones del trabajo en la Modernidad: norma, tecnología, género. *Bajo Palabra*, 33, pp. 81-102.
- Pallarès, M. (2019a). El Twitter de Paulo Freire: Resignificaciones y horizontes de la educación desde "Pensar con los sentimientos", N^o. Extra 1, pp. 83-99.
- Pallarès, M. (2019b). Estructuras de acogida, progreso y sistema educativo: Una aproximación a partir de la serie The Wire. *Arte, individuo y sociedad*, 31(2), pp. 375-392.
- Pallarès, M. y Planella, J. (2019). *Narrare necesse est*: por una pedagogía del relato. *Cadmo*, 2, pp. 76-99.
- Pallarès, M. (2020). "Educación humanizada". Una aproximación a partir del legado de Heinrich Rombach. *ESE: Estudios sobre educación*, pp. 38, 9-27.
- Pallarès, M. y Lozano, M. (2020). Diálogo con el 'Manifiesto por una pedagogía post-crítica' desde la esperanza como acción social transformadora. *Teoría de la Educación*, 32 (2), pp. 65-79.
- Pallarès, M.; Villalobos, J. V.; Hernández, J. V. y Cabero, I. (2020). Pedagogía con carácter: aproximación a la disciplina pedagógica como campo de reflexión del sujeto de la educación a partir de Ricoeur. *Bajo Palabra. Revista de filosofía*, 24, pp. 525-546.
- Parra, S.; Planella, J. y Hernández, J. D. (2024). Redes sociales y discapacidad: una descripción sobre las consecuencias positivas y negativas de su encuentro. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico*, 20, pp. 24-35.
- Planella, J.; Chiva, Ó.; Salvador, C. y Pallarès, M. (2022). Corpografías audiovisuales y educación: Diseñando líneas de fuga para nuevas masculinidades docentes desde la pedagogía sensible. *Fotocinema: revista científica de cine y fotografía*, 25, pp. 411-434.
- Pope, R. (2005). *Creativity: Theory, history, practice*. Abingdon, Routledge.
- Price, D. (2010). *Learning Futures: Engaging students*, London: Paul Hamlyn Foundation/Innovation Unit.
- Ragtenberg, M. (2018). «A escola como organização complexa», *Educação e sociedade*, 39, pp. 183-202.
- Richir, M. (2010). «Imagination et Pahntasia chez Husserl», en: Jocelyn Benoist y Vicent Gérard: *Lectures de Husserl*. Paris: Ellipses.
- Romero Cuevas, J. (2016). *El lugar de la crítica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Romero Pérez, C. (2004). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Runge, A. (2012). «La educación como una antropotécnica contra el salvajamiento humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno», *Revista Educación y Pedagogía*, 24 (62), pp. 247-265.
- San Martín, J. (2008). *La fenomenología de Husserl como utopía de la razón*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sánchez, R. L. (2016). «Posibilidades prácticas y posibilidades modales como base de actos reales en el curso Introducción a la filosofía de Edmund Husserl», *Pensamiento*, 72, 270, pp. 103-117.
- Sefton-Green, J. (2008) *Creative Learning*. London: Creative Partnerships.
- Seltzer, K. y Bently, T. (2000). *La era de la creatividad. Conocimientos y habilidades para una nueva sociedad*. Madrid: Santillana.
- Soto, J. y García, Á. R. (2015). «Comunicación y tecnocultura en la cibersociedad: su incidencia en las organizaciones del conocimiento». En: Trillos, J. J. y Ballesteros, H. *Comunicación, política, relaciones de poder y opinión pública en la red*. Barranquilla: Universidad de la Costa.

- Thrift, N. (2005). *Knowing Capitalism*. London: Sage.
- Vineck, D. (2018). *Humanidades Digitales*. Barcelona: Gedisa.
- Volpi, F. (2012). *Nihilismo*. Buenos Aires: Siruela.
- Woolgar, S. (2002). «Five Rules of Virtuality». En S. Woolgar (Ed.). *Virtual Society? Technology, Cyberbole, Reality*, Oxford, Oxford University Press, pp. 1-22.
- Zuluaga, O. (2011). «Pedagogía y educación: una diferencia necesaria». En Olga Zuluaga; Alberto, Echeverri; Alberto Martínez; Humberto Quiceno, Javier Sáenz y Alejandro, (Coords.). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Editorial Magisterio, pp. 21-40.

Universidad Jaume I de Castellón (España)
pallarem@uji.es

MARC PALLARÈS PIQUER

Universidad Simón Bolívar. (Colombia)
Departamento de Ciencias Sociales y Humanas,
Centro de Crecimiento Empresarial –
MACONDOLAB, Cúcuta, Colombia.
juan.hernandez@unisimon.edu.co

JUAN DIEGO HERNÁNDEZ ALBARRACÍN

Universidad de Costa Rica, San José (Costa Rica)
guiselle.garbanzo@ucr.ac.cr

MARÍA GUISELLE GARBANZO VARGAS

[Artículo aprobado para publicación en marzo de 2022]