

# El tránsito del *cómo* al *para qué* pedagógico<sup>1</sup>

WOLFGANG EIFFEL ARIAS PRADA<sup>2</sup>

Universidad Simón Bolívar - Colombia

CARLOS EDUARDO MALDONADO<sup>3</sup>

Universidad El Bosque - Colombia

JUAN RICAR VILLACORTA GUZMÁN<sup>4</sup>

Escuela Militar de Ingeniería - Bolivia

Recibido el 24-06-24; primera evaluación el 15-08-25;

aceptado el 27-08-25

## RESUMEN

Este ensayo explora una ontología del ser con posibilidades existenciales en el marco del desarrollo de la propuesta de una pedagogía ontológica. La clave para esta ontología es la autonomía. Sin embargo, a fin de comprender bien de qué se trata, se establece un diálogo entre la *enacción* y la neurofenomenología de Varela, la filosofía de la mente de Dennett y la filosofía de Heidegger aunada a pinceladas de arte y cultura popular. Se trata de una estrategia innovadora que desplaza el foco de las ciencias de la educación hacia su sentido o finalidad antes que hacia

<sup>1</sup> Este ensayo es producto de la tesis doctoral: Arias Prada, W. E. (2024). *El dilema de la autonomía: hacia una ontología de la pedagogía*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar, Colombia. Con experiencia en consultoría científico-tecnológica para la formulación de política pública educativa. Coautor de los libros resultado de investigación: *Consideraciones sobre territorio y educación: El Pacto por la Educación y su recorrido epistémico-filosófico hacia un Nuevo Modelo Educativo con visión 2050* (Sello Editorial Unipamplona, 2023), y *Educación en el siglo XXI: reflexiones y percepciones desde la digitalización hasta la inclusión* (Editorial Cielo, 2023), entre otras publicaciones científicas. Correo electrónico: w\_arias@unisimon.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7536-324X>

<sup>3</sup> Ph. D. en Filosofía por la KULeuven (Bélgica). Postdoctorados: como *Visiting Scholar*, University of Pittsburgh; como *Visiting Research Professor*, Catholic University of America, Washington, D. C.; como *Academic Visitor*, University of Cambridge. Doctor honoris causa por: Universidad de Timisoara (Rumania); Universidad Nacional del Altiplano, (Puno, Perú); Colegio de Morelos (México). Profesor titular, Facultad de Medicina, Universidad El Bosque (Bogotá, Colombia). Correo electrónico: maldonadocarlos@unbosque.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9262-8879>

<sup>4</sup> Ph. D. en Educación por la Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca, Posdoctorado en Investigación Educación y Complejidad por la Escuela Militar de Ingeniería y por el Primer programa Internacional de Estudios Posdoctorales 2022 del Colegio de Morelos México, Docente de programas de Posgrado en Universidades de Bolivia, Director de la Revista Fractal de la Escuela Militar de Ingeniería, Miembro del equipo editorial de la revista de la Facultad de Filosofía de la Universidad Católica de Bolivia, entre otras. Facilitador de programas de Doctorado y Posdoctorado en la Escuela Militar de Ingeniería. Correo electrónico: richbo@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9892-0734>

los componentes meramente instrumentales, en cualquier acepción de la palabra. Al final del día, son los estudiantes quienes se benefician, a la vez que los maestros asisten a una transformación de sí mismos.

**Palabras clave:** autonomía, ciencias de la educación, aprendizaje, teoría fundamentada, complejidad.

### **The Transit from the *How* to the Pedagogical *Why***

#### **ABSTRACT**

This essay explores an ontology of being with existential possibilities within the framework of developing a proposal for an ontological pedagogy. At the core of this ontology lies the notion of autonomy. To fully understand it, a dialogue is established between enaction and neurophenomenology (Varela), philosophy of mind (Dennett), and Heidegger's philosophy, complemented by elements of art and popular culture. This innovative approach shifts the focus of educational sciences toward meaning and purpose, rather than merely instrumental components in any sense of the word. Ultimately, it is students who benefit, while teachers themselves undergo a process of transformation.

**Keywords:** autonomy, educational sciences, learning, grounded theory, complexity

### **O Trânsito do *Como* ao *Porquê* Pedagógico**

#### **RESUMO**

Este ensaio explora uma ontologia do ser com possibilidades existenciais no contexto do desenvolvimento de uma proposta de pedagogia ontológica. No centro dessa ontologia está a noção de autonomia. Para compreendê-la plenamente, estabelece-se um diálogo entre a enação e a neurofenomenologia (Varela), a filosofia da mente (Dennett) e a filosofia de Heidegger, enriquecido por elementos da arte e da cultura popular. Essa abordagem inovadora desloca o foco das ciências da educação para o seu significado e propósito, em vez de se limitar aos componentes meramente instrumentais. Em última instância, são os estudantes que se beneficiam, enquanto os professores testemunham um processo de autotransformação.

**Palavras-chave:** autonomia, ciências da educação, aprendizagem, teoria fundamentada, complexidade

## **1. INTRODUCCIÓN**

El problema que define a este ensayo no es otro que el de comprender el tránsito del “cómo” al “para qué” pedagógico; esto es, el paso de la didáctica al sentido social, cultural y político del proceso pedagógico. La mayoría de los

trabajos en educación parecen estar centrados en torno a aspectos metodológicos sencillamente; por ejemplo, discusiones sobre el modelo pedagógico, o sobre el PEI (Proyecto Educativo Institucional), o sobre didáctica, o gamificación, o incorporación o no de nuevas tecnologías, por ejemplo, la inteligencia artificial generativa, etc (Ghimire et al., 2024). La dimensión ontológica y el horizonte social, cultural y político habitualmente quedan obliterados. Tal es el problema que define a este texto. La finalidad es bastante más que simplemente metodológica. Se trata de construir una ontología de *modo pedagógico*.

Para ello, en este ensayo se consideran principalmente tres ejes teóricos: en primer lugar, las propuestas teóricas de la filosofía de la mente y de la teoría de los sistemas intencionales de Daniel C. Dennett; en segunda instancia, el enfoque enactivo y el concepto de *autopoiesis* de Francisco J. Varela; finalmente, como hilo conductor, los fundamentos de Martin Heidegger en lo concerniente al concepto de autonomía, que traspasa las fronteras de lo óntico (es decir los entes físicos o empíricos, las cosas) hacia lo ontológico, que es la dimensión de lo indefinible que invita a la pregunta por el sentido del ser, de la existencia (Heidegger, 2023). Junto con los tres ejes mencionados, al mismo tiempo, se utilizan diversos pasajes artísticos, literarios, y narrativos, los cuales permiten trascender el entender de las ideas hacia su encarnamiento.

No se pretende aquí ofrecer una respuesta definitiva e indiscutible sobre cuál debe ser el sentido de la práctica pedagógica, ni mucho menos pretender reemplazar las investigaciones empíricas por las apriorísticas, en donde el científico se limita a sentarse a reflexionar. Por el contrario, se busca contribuir a la amplia discusión sobre la libertad y la autonomía en los procesos de aprendizaje sugiriendo, además, preguntas hacia la naturaleza misma (Dennett, 2015). Igualmente, no se rehúye una confrontación directa en términos epistemológicos sino que, en cambio, se reconoce el punto de vista de los autores, y se circunscribe un curso de acción determinado (Varela, 2020), porque “la ética, la tolerancia y el pluralismo nos liberan de nuestros propios valores y percepciones para respetar las percepciones y los valores de los demás” (Varela, 2020, p. 348); al tiempo que sí se rehúye de caer en lo que Dennett denominó como “la mejor forma de que otros nos presten atención (...) Decir algo memorablemente radical” (2015, p. 298), sin mayor rigurosidad en el análisis discursivo. Como se puede apreciar, se trata de un encuentro y diálogo con los ejes mencionados con el objetivo de elaborar una ontología del ser con posibilidades existenciales. Es decir, se trata de una educación *con la vida para la vida* (Maldonado, 2019).

Asimismo, conviene destacar que este ensayo se enmarca en el campo de la filosofía de la educación desde una perspectiva contemporánea de la pedagogía

(entendida como las ciencias de la educación). Esta comprensión de la pedagogía requiere de un enfoque interdisciplinario, para asumir la complejidad del fenómeno estudiado y la importancia de desarrollar interacciones entre distintas disciplinas (Alvarez Mendez, 2012), con el fin de definir las bases teóricas de este texto. No obstante, esto no se debe confundir con una pretensión unificadora de distintos paradigmas científicos, ni mucho menos caer en un relativismo posmoderno. Antes bien, se trata de ofrecer un diálogo que vincule discursos hasta ahora inconexos, provenientes de la filosofía de la mente, la neurofenomenología, la biología, la historia, el arte, entre otras disciplinas. La finalidad no es otra que preparar el terreno, convenientemente, para sembrar la ontología del ser; esto es, dicho desde ya, una forma de vida en la que el aprendizaje sea abierto, fructivo, con la naturaleza y para la vida; en una palabra, una pedagogía para la autonomía y no para el mercado.

## 2. DESARROLLO

### 2.1. ¿Para qué hablar de autonomía en el campo educativo?

Había una vez en una aldea un idiota que, cada vez que se le ofrecía elegir entre una moneda de 10 y una de 5, tomaba sin vacilar la de 5, ante las risas y las burlas de los espectadores. Un día alguien le preguntó cómo podía seguir siendo tan estúpido como para seguir eligiendo la moneda de cinco después de oír todas las risas. Y el idiota replicó: ¿Usted cree que si yo alguna vez tomara la moneda de 10 me volverían a dar a elegir otra vez? (Dennett, 2015, p. 225)

¿Cuál debe ser el fundamento primordial (aunque no por ello, exclusivo) de la práctica pedagógica? Cabe recalcar que esta pregunta se aleja del simple problematizar, y más bien pretende apuntar a la base de la filosofía; es decir, al cuestionar como fraccionamiento, romper lo establecido, dando la posibilidad a que se gesten nuevas lógicas (Álvarez-González et al., 2023; Maldonado, 2020). En particular, surge aquí la paradoja de que el fundamento de una buena educación debe ser aquel que sea precisamente la apertura de posibilidades de aprendizaje, autonomía y libertad, opuesto a unas bases restrictivas. El fundamento es de cierto modo un antifundamento, pues busca escapar de una referencia absoluta o fundamentación última (Varela, 2020).

Ahora bien, ¿qué se puede entender por autonomía? Desde la antigüedad, la autonomía es entendida como el hecho de que una unidad se destaque de un fondo (Varela, 2020). Como se ha esbozado previamente, Heidegger (2023) considera al ser humano como un *Dasein*, como un ser-ahí, arrojado en el mundo, como el ser-ahí que tiene la posibilidad de preguntarse por el

sentido de su existencia; pero este sentido resulta indefinible porque el hombre no tiene más certeza que la seguridad de su muerte. Esta certeza, sin embargo, no es negativa en sí misma, porque la angustia, la tristeza y la incertidumbre, todos los elementos cotidianos de la vida en su tránsito hacia la muerte, posibilitan y devuelven cierta autonomía a este ente regido por la temporalidad. En pocas palabras, los hombres pueden abrazar su falta de certeza; así como los profesores pueden orientar a sus estudiantes a abrazar esta falta de certeza. La dificultad estriba en que el ser se oculta, ha sido oculto. Por ello la existencia es un andar a la deriva, un errar (Heidegger, 1978; 1980).

Pero ¿cómo desocultar al ser? Una posibilidad que conviene revisar reside en el arte. Sostiene Heidegger lo siguiente:

Una vez admitido que el arte es el poner en obra la verdad y que la verdad designa el desocultamiento del ser, ¿no será entonces preciso que, en la obra de las artes figurativas, sea también el espacio verdadero —es decir, aquello que desoculta lo que le es más propio— el que fije la pauta a seguir? (Heidegger, 2009, p. 21)

En este orden de ideas, ¿por qué podría la falta de certeza ser terrible? El escritor Kundera (2019) reflexiona acerca de esta falta de certeza, de manera introductoria, en su novela *La insostenible levedad del ser*, así:

La ausencia absoluta de carga hace que el hombre se vuelva más ligero que el aire, vuele hacia lo alto, se distancie de la tierra, de su ser terreno, que sea real solo a medias y sus movimientos sean tan libres como insignificantes (p. 13).

Asimismo, la pregunta por el fundamento de la pedagogía, por el anti-fundamento, por su sentido en cuanto a sus posibilidades existenciales, por su ontología, no puede ser ignorada en este ensayo. En palabras de Dennett, “el libre albedrío y la conciencia importan porque nosotros, y sólo nosotros, debemos vivir en un mundo de nuestra propia creación” (2018, p. 7). Es por ello por lo que, aunque no se pretenda llegar al sentido mismo de la educación, al fundamento; se pueden plantear fundamentos, en plural, los cuales parten de una postura heideggeriana:

Nos movemos desde siempre en una comprensión del ser. Desde ella brota la pregunta explícita por el sentido del ser y la tendencia a su concepto. No sabemos lo que significa ‘ser’. Pero ya cuando preguntamos: ‘¿qué es ser?’, nos movemos en una comprensión del ‘es’, sin que podamos fijar conceptualmente lo que significa el ‘es’ (Heidegger, 2023, p. 26).

Un detonante de este cuestionamiento se puede encontrar en la película *Batman: El caballero de la noche*, dirigida por Nolan (2008), porque esta puede ser vista como una oscura metáfora del ser humano, como un ser egoísta. En el nudo de la narración, el personaje antagonista, el Guasón, cuya locura solo compite con su habilidad para hacer trastabillar la moral más fuerte e incorruptible encarnada por el antihéroe, Batman; instala bombas en dos barcos. En uno de ellos, están todos los criminales de la ciudad; en el otro, los demás ciudadanos de Ciudad Gótica que no han cometido crímenes. De un lado y del otro tienen la opción de salvarse, pero solo a costa de pulsar el interruptor que detona las bombas del otro barco.

Al final, ninguno de los dos grupos detona las bombas y Batman llega justo a tiempo para detener al Guasón. Hay que hacer notar que la película otorga la impresión de que los habitantes de esta ciudad le demuestran al Guasón que tienen fe en el bien, en la empatía. No obstante, el cuestionamiento que deja en el aire el filme es que pareciera que esta fe es temporal. El fiscal de distrito, Harvey Dent, la imagen de la justicia ante Ciudad Gótica, termina convertido en un asesino en busca de venganza. Ante esto, Batman decide ocultar la verdad a la población por miedo de que pierdan su fe, y se inculpa de los crímenes de Dent.

Ahora, ¿se convirtió Dent en asesino o dejó salir el asesino en potencia que siempre llevó por dentro? Desde la perspectiva de Nietzsche (1967), los valores más altos se devalúan, por lo que el Superhombre debe desatar su naturaleza dionisiaca mediante su voluntad de poder, la cual puede trascender el moralismo; este es el nihilismo que afronta el pensamiento posmoderno (Varela et al., 2011). En rigor, el nihilismo no consiste en la ausencia de valores. Por el contrario, de un lado, consiste en tal proliferación de valores, que ya no es fácil distinguir qué es lo bueno y qué no lo es, por ejemplo; de otra parte, el nihilismo consiste en la transvaloración de todos los valores (*Umwertung aller Werte*); es decir, que lo que ayer era válido hoy ha dejado de serlo; y lo que ayer era un valor vital hoy es todo lo contrario.

## 2.2. ¿Puede predecirse el comportamiento humano?

Dennett (2014) es un claro exponente de la filosofía de la mente angloamericana. En este sentido, plantea que el estudio de esta requiere considerables conocimientos sobre el cerebro, por lo que se debe abordar de manera interdisciplinaria, desde las ciencias cognitivas, la psicología, la inteligencia artificial y la lingüística, puesto que las exclusivas conjeturas filosóficas resultan en sí mismas insuficientes.

En particular, Dennett (2015) denomina a su postura como “verdaderos creyentes”, sistemas intencionales, mentalismo, o teoría intencionalista centralista; la cual intenta predecir y explicar, en el marco de las probabilidades, la conducta del ser humano, partiendo de las condiciones y las creencias de este, atribuyéndole significado a ciertos estados internos del cerebro; en oposición a las teorías periferalistas propias del conductismo de estímulo y respuesta (Dennett, 2014).

Para ejemplificar claramente el distanciamiento del centralismo con las teorías periferalistas, se puede traer a colación la usual experimentación con ratas. Hay que tener en cuenta que el científico conductista riguroso busca observar el comportamiento de este animal, pues así sea de un modo vago, intuye que debe existir algo en la naturaleza similar a la zanahoria y el garrote, al premio o al castigo. El propósito es el de encontrar los mecanismos de adecuación a tareas, no así lo que este busca o cree, lo cual se requiere cuando la conducta requiere de controles y movimientos extendidos, en donde el dolor y el placer inmediatos no son suficientes para optar por la decisión correcta en un proceso de aprendizaje (Dennett, 2014).

Además, Dennett (2015) agrega que si un organismo es el resultado de la selección natural se puede asumir que la mayoría de sus creencias serán ciertas, y que sus estrategias para formar estas creencias serán racionales. Por el contrario, Varela (2020) recalca que “Suponer que la vida mental aparece como algo evidente y accesible a los humanos, es un error radical” (p. 404). En el caso particular de este ensayo, no se pretende profundizar sobre las propiedades medibles como la velocidad con la que los profesores pueden orientar a sus estudiantes para que aprendan, propias del campo del conductismo; en cambio, se quiere cuestionar sobre qué se aprende, sobre qué se decide aprender (Dennett, 2014), y cómo se toman las decisiones sobre ese por qué y ese para qué; sobre cómo los creyentes, los entes que toman decisiones, quizás mediante sus deseos y creencias, se desempeñan, más allá de determinar cómo implementar estas creencias.

Por un lado, Dennett (2015) plantea desde su teoría de los sistemas intencionales que, si bien no se puede predecir la conducta del ser humano al cien por ciento, esta funciona con una gratificadora frecuencia, siempre y cuando se asuma que este es un agente racional. Luego, Dennett (2015) agrega que el diseño de circunstancias intencionalistas para predecir resultados se ha usado con frecuencia en la literatura, al punto de llamar a esta técnica el “método Sherlock Holmes”. Ahora bien, esta predicción del comportamiento depende de los deseos, los deseos de las creencias, y es el lenguaje el que le imprime unas condiciones de satisfacción más estrictas (Dennett, 2015).

En cambio, Varela (2020) plantea que cuando se estudia a un animal en su contexto normal, en contraste a cuando se hace en condiciones perfectamente controladas, las respuestas tienden a variar. Aquí hay que hacer notar que Dennett (2015) asegura que las motivaciones que pueden predecir, hasta cierto grado, su teoría de sistemas intencionales, parten del propio narcisismo del ser humano, precisamente porque considera que, aunque los intereses de los genes estructurados desde hace eones y los intereses de los seres humanos puedan ser distintos, estos genes tienden a ser egoístas y a favorecer la supervivencia.

Pero ¿qué sucedería si se apropia la teoría de sistemas intencionales partiendo de una base que busque moldear la cultura egoísta por una cultura de la empatía? Ciertamente la palabra moldear puede, paradójicamente, sonar opuesta a la autonomía; sin embargo, la posición de este ensayo es que una verdadera libertad solo se alcanza mediante la renuncia de la ilusión que generan el narcisismo y el egoísmo, puesto que el yo que se apeg a e identifica al extremo con su propio discurso mental y con sus creencias, no solo no funciona para generar la satisfacción añorada, sino que la satisfacción real, reside en un complejo entramado sistémico.

### **2.3. Autonomía y asistentes inteligentes: más allá de las creencias**

La teoría de sistemas intencionales, además, funciona en asistentes inteligentes, también llamados inteligencia artificial; por ejemplo, en artefactos como el ordenador que juega ajedrez; de acuerdo con la creencia y el deseo del ente, se establece un patrón de comportamiento para conseguir un objetivo (Dennett, 2015). En este orden de ideas, Varela (2020) distingue entre los cognitivistas que trabajan sobre el paradigma de representación de procesamiento de la información, y los situacionistas, que entienden el conocimiento como adaptación concreta en donde el bebé es el héroe, por encima de la analogía del jugador de ajedrez que se anticipa sobre unas reglas preestablecidas; mientras que, en cambio, el bebé es capaz de darle significado a objetos partiendo de un mundo inespecífico previamente (Varela, 2020).

Ahora bien, pareciera que el discurso de Dennett (2014) invita a pensar en un círculo cerrado de representación sujeto-objeto cuando se analiza desarticuladamente: “para qué puede una persona usar su información almacenada depende de qué otra información tenga almacenada, de qué más sepa” (p. 240). Entre más información pueden gestarse grados más elevados de libertad (Dennett, 2015). Con todo y esto, la interesante confluencia entre ambos autores consiste en la manera de utilizar la información; en este sentido, las



decisiones autónomas se determinan por el tiempo que se tiene para consultar la información disponible. Al respecto, Dennett (2015) especifica que existen diferentes grados de sistemas intencionales, en tanto que en un primer orden puede evidenciarse una creencia o deseo por algo inmediato, en un segundo nivel, una creencia o deseo por una creencia o deseo, y así sucesivamente.

Ahora bien, ¿de dónde surge esta información almacenada si no es de una constante codeterminación, de las decisiones que se han tomado desde hace eones y que ahora impulsan al ser humano hacia un determinado espectro de posibilidades fluctuantes que se van abriendo camino?

Como se mencionó antes, el ser que se pregunta por el sentido de su existencia, el ser humano, tiene como certeza la muerte; no obstante, no es la muerte en sí misma la que causa la extinción de una especie, sino su incapacidad de reproducirse, así como tampoco puede decirse con certeza que el deseo de seguir vivo, con lo que ello conlleva: alimentación, procreación y defensa, sean las necesidades de las que partan todas las motivaciones (Dennett, 2014); como quiera que sea, Dennett (2015) plantea que la procreación y la supervivencia, mediante la salud, el sexo, la comida, la seguridad, la riqueza, el poder y la influencia, son los aspectos que desean los sistemas intencionales, aunque las motivaciones puedan salirse de esta línea.

Por lo demás, desde la perspectiva conocida como autopoiesis, los patrones básicos de lo vivo no se ubican en los extremos de los holistas vitalistas y los mecanicistas reduccionistas. Antes bien, un “sistema *autopoietico* depende de su entorno fisicoquímico para su conservación como una entidad autónoma” (Varela, 2020, p. 55). Por tanto, desde esta perspectiva, los asistentes inteligentes no poseen la inteligencia humana de lo vivo como la conocemos, sino otro tipo de inteligencia o razonamiento, en donde la autonomía como se ha planteado no es tal, sino otro tipo de adaptación; entonces, nada sugiere que el cerebro funcione como una computadora digital (Varela, 2020), a pesar de que las ciencias que estudian el cerebro se han concentrado en metáforas informáticas (Varela, 2020; Varela et al., 2011).

Por tanto, de cierto modo, tanto la intencionalidad humana como la intencionalidad de los asistentes inteligentes es derivada; la primera deriva de la naturaleza, de la evolución; y la segunda de lo que los seres humanos programen. Con todo y ello, es desde este punto que se plantean terceros, cuartos, quintos estadios, en donde los asistentes inteligentes programen la intencionalidad de los asistentes inteligentes.

## 2.4. ¿Qué tan determinantes son la cultura y la filogenia?

En términos de Dennett (2014), el ser humano es un procesador de información. En este sentido, el significado de un acontecimiento o estado depende de lo que el organismo procesa, por lo que la adaptabilidad al entorno se constituye como un elemento clave de la inteligencia. Sin embargo, entre mayores son las capacidades iniciales del animal para la discriminación de objetos y la locomoción, menos adaptable es este, y existe evidencia de que los bebés humanos traen cierta conducta innata al nacer, como, por ejemplo, la respuesta a las sonrisas. Al lado de ello, Ekman (2009) asegura que el lenguaje gestual humano no es adquirido por imitación como se creía hasta hace unas décadas, sino que su producción e interpretación son innatos a los seres humanos, independientemente de la cultura.

Con todo y lo anterior, conviene mencionar el caso hipotético que plantea Dennett (2015), en el que un ave distrae a los depredadores de sus polluelos simulando estar herido para atraerlos hacia él mismo, donde este comportamiento se puede explicar por un tropismo, una tendencia del animal a comportarse así:

Su poder para poder engañar a los depredadores tendrá que ser destilado de otros datos, conocidos, desconocidos e inescrutables en la larga historia de la especie. ¿Pero quién apreciaba este poder, quién reconoció esta razón de ser, sino el pájaro o sus antepasados personales? ¿Quién si no la madre naturaleza misma? Es decir: nadie. La evolución por selección natural eligió este diseño por esta razón (p. 230).

Así, de acuerdo con Dennett (2014), la asignación de contenido a los acontecimientos del enfoque centralista, se explica mediante las señales que son enviadas al cerebro, tales como “gira a la derecha” o “hay alimento detrás”; las cuales pueden ser traducidas por el lenguaje verbal humano de manera aproximada; no obstante, existen algunas fuentes de confusión frente a la asignación de significados a partir del entorno, como es el caso de las cualidades de los colores, que simplemente, sostiene el autor, son representaciones de la imagen, en donde la persona se percata solo de algunas partículas del color, de acuerdo con su interés. Con todo y lo anterior, estas representaciones no tienen por qué ser relativas:

Si digamos, ‘rojo’ fuese el nombre de una cualidad privada, interna, entonces una persona no podría enseñar la palabra, su uso o significado, a otra, pues nunca sabría si su alumno asocia o no la palabra con la cualidad privada correcta (Dennett, 2014, p. 187).

Sin embargo, esta es una explicación que funciona en el plano inmediato, pero si se entiende el color desde un punto de vista evolutivo filogénico, se comprende que este no es una propiedad para recuperar información, sino una dimensión dialógica entre un ser autónomo activo y un medio ambiente, en lugar de una forma de procesar la información (Varela, 2020). Entonces, es falso que la “experiencia del color debe asociarse con una propiedad local del objeto coloreado en lugar de la del campo visual en su totalidad” (Varela, 2020, p. 137).

Más aun, los seres humanos poseen un sistema visual de tres canales cromáticos, en contraste con otros animales como las aves diurnas o los peces, que pueden llegar a ser tetracromatos o incluso pentacromatos; por tanto, el mundo visual no es inventado ni encontrado, sino ordenado (Varela, 2020). Con esto en mente, Varela (2020) desarrolla lo que denomina una visión enactiva de la cognición, que evita los extremos de asumir que el mundo está pre dado y debe ser representado, y del constructivismo que desconoce las coacciones del organismo y su incrustación ecológica. Así, la cognición es *enacción*, un mutuo despliegue pliegue del mundo y del organismo por medio de las regularidades que se dan a la luz, como es el caso del color, porque la información para el aprendizaje no es preestablecida, sino que surgen regularidades mediante una codeterminación de las actividades cognitivas (Varela, 2020).

Asimismo, las señales enviadas al cerebro están asociadas con la conciencia, el cual es el fenómeno más central de la mente, pero hay que resaltar que estar consciente o inconsciente no es una cuestión de todo o nada; en cambio, son capacidades que admiten grados (Dennett, 2014). Ahora bien, la parte más extensa de la evolución fue establecer la capacidad de existir a manera de una entidad autónoma, que percibe y se mueve en relación con su mundo (Varela, 2020). De esta suerte, podría decirse que este es el plano sobre el que se mueve la existencia, siempre recalando que con plano no se habla de finitud, sino de que lo infinito se vuelve posible interactuando en y con los otros, y que la autonomía es posible precisamente gracias a esta interacción.

Por otra parte, conviene aquí recalcar el surgimiento del concepto de *auto-poiesis*, que busca colocar la autonomía del ser vivo en el centro de la biología, puesto que se considera que este se encuentra dotado de capacidades interpretativas desde su origen. Desafortunadamente, es posible que en un abuso del lenguaje esta perspectiva se salga de contexto, porque, por ejemplo, una red de procesos no se traduce como interacciones entre personas, ni la membrana celular es una metáfora del borde de un grupo humano (Varela, 2020); puesto que los animales y la gente no son como las moléculas y los átomos, pues son

el producto de historias de aprendizaje individuales y el producto de complejas historias evolutivas (Dennett, 2015).

Con todo lo anterior, conviene pensar en la vida desde las moléculas, en plural, puesto que, si una molécula evolucionara de manera independiente, ya no sería una molécula como la conocemos (Luisi et al., 2020); de hecho, convendría dejar de llamarla molécula, sería solo algo que está en el pensamiento del *sapiens*; tal como la idea de motivaciones netamente intrínsecas relacionada con la teoría de la autodeterminación<sup>5</sup> funciona bien como idea, así como la toma de decisiones de los estudiantes que orienta un profesor, con sus correspondientes actos, posee claras interconexiones con el ambiente; “abandonemos la idea de que el mundo es independiente y extrínseco para aproximarnos a la idea de que el mundo es inseparable de la organización por cierre, propio de lo viviente” (Varela, 2020, p. 124).

En consecuencia, lo que los organismos son y hacen no puede separarse de la noción de medio ambiente (Varela, 2020). No obstante, “tendemos a suponer que ser un yo consiste en tener un punto de vista coherente y unificado, una perspectiva estable y constante desde la cual pensamos, percibimos y actuamos” (Varela et al., 2011, p. 76); aunque “no hay en nosotros que sea objeto de la experiencia y permanezca constante o independiente de las situaciones” (Varela et al., 2011, p. 83); entonces, ¿qué es el yo?, ¿en dónde está?, porque aunque las sensaciones y sentimientos lo afectan, no se puede decir que sean lo mismo (Varela et al., 2011). Otro punto clave lo plantea Dennett (2014), al afirmar que “el concepto de acto representa un papel crítico en nuestra noción de responsabilidad y castigo” (p. 215). Ahora bien, esta noción de responsabilidad está relacionada con su teoría de sistemas intencionales, en donde la percatación de los actos indica si estos son o no intencionales (Dennett, 2014).

Como se puede apreciar, en la construcción de una ontología del ser; la *enacción*, el procesamiento de información, el medio ambiente, la encarnación (*embodiement*), la responsabilidad y la autonomía confluyen reforzándose mutuamente en una unidad orgánica.

---

<sup>5</sup> SDT, por sus siglas en inglés.

## 2.5. El aprendizaje, los deseos y la motivación

Si pienso que fui hecho  
para soñar el sol  
y para decir cosas  
que despierten amor  
¿Cómo es posible entonces  
que duerma entre saltos  
de angustia y horror?  
(...) Si capturo al culpable  
de tanto desastre  
lo va a lamentar  
(Silvio Rodríguez, 1991, 1:36)

La lista de deseos más básicos y elevados son la ausencia de dolor, la supervivencia, las comodidades, la comida, el entretenimiento y la procreación; y es por medio del lenguaje que estos deseos se pueden formular (Dennett, 2015). Esto se evidencia de manera apocalíptica en la novela *1984* de George Orwell (2015), en donde la figura del poder absolutista denominada “el gran hermano”, como puede apreciarse en el siguiente fragmento: “Cualquier pensamiento herético, es decir, un pensamiento divergente de los principios del *Ingsoc*, fuera literalmente impensable, o por lo menos en tanto que el pensamiento depende de las palabras” (p. 342).

Por tanto, el lenguaje y la motivación están fuertemente entrelazados. Ahora bien, las razones en general para que un organismo tenga unos deseos y unas creencias específicas, dependen de su historia de vida, es decir, de su aprendizaje. Al lado de ello, existen representaciones innatas para los organismos, las cuales han sido aprendidas por los antepasados de los organismos a través de eones (Dennett, 2015). En este sentido, es fácil suponer que la motivación intrínseca a la que se refieren Ryan y Deci (2020) al definir su *SDT* provenga de este proceso evolutivo: “Podemos llamar real a nuestra propia intencionalidad, pero debemos reconocer que está derivada de la intencionalidad de la selección natural” (Dennett, 2015, p. 281); por tanto, “no existe algo como la intencionalidad intrínseca” (Dennett, 2015, p. 297).

Sin embargo, a pesar de que las motivaciones pueden cambiar ostensiblemente con el tiempo, las personas suelen tener una percepción de continuidad, de un yo que se constituye como base de la personalidad, pero en realidad solo se pueden encontrar momentos discontinuos de motivación. Ahora bien, la motivación trascendental del ser humano reside en la compasión, en oposición a la motivación ilusoria relacionada con la satisfacción de un principio de placer, sin que esto signifique caer en el ascetismo (Varela et al., 2011).

En un afán de concreción cartesiana, objetiva, segura, que libre de la angustia de la incertidumbre al ser humano, se quiere defender lo indefendible, y se deforma el discurso de las posibilidades por el de las relatividades. Precisamente, Dennett (2014) concuerda en que el acceso del ser humano al conocimiento del porqué de su conducta es falible y limitado, pues no hay una línea clara que divida lo no intencional de lo intencional, en lo que se refiere a una determinación causal.

### 3. CONCLUSIONES

A partir de este ensayo, se puede concluir en primera medida que hoy más que nunca para las ciencias de la educación se requiere de un enfoque holístico interdisciplinario que permita un espacio de diálogo centrado en el estudio de fenómenos en oposición a las posturas doctrinarias fundamentalistas. No obstante, esto no se debe confundir con una postura relativista de las ciencias, sino debe tomarse como una oportunidad de diálogo crítico. Sin embargo, y lejos de pretender una unificación, el enfoque interdisciplinario resulta insuficiente en sí mismo para enfrentar los desafíos del mundo del conocimiento actual. En este sentido, este texto apunta a plantear el concepto de paradigmas científicos interconectados, que bien pueden tomar aportes teóricos, epistemológicos y prácticos, unos de otros, sin que por ello se pierda la rigurosidad científico-metodológica.

Con esto en mente, la conclusión más importante de este ensayo reside en señalar la insuficiencia de la investigación pedagógica centrada en los aspectos procedimentales de la enseñanza-aprendizaje. Si bien estos avances no son para nada desdeñables, no se debe perder de vista la pregunta ontológica heideggeriana por el sentido de la existencia del *Dasein* en el campo educativo. Luego, un aprendizaje tecnocrático pensado exclusivamente desde lo funcional simplemente no es aprendizaje. Entonces, el verdadero aprendizaje debe ser visto como un proceso, cuyo eje primordial sea la autonomía, en donde los elementos cotidianos de la vida como la muerte, la angustia, la tristeza y el aburrimiento puedan surgir a manera de detonantes para que el ser humano le otorgue nuevos sentidos a su existencia, entendiendo esta no como la elemental capacidad de supervivencia y reproducción, sino como la asignación de significados por parte del ser, encontrándose en y con los otros.

Ahora bien, este encontrarse tiene claras influencias, como son los elementos evolutivos, filogénicos, la cultura y el lenguaje, que convergen inexorablemente en las posibilidades de autonomía que el ser humano puede aprender a desarrollar en su cotidianidad. Confluyen entonces la coerción y la libertad,

donde son una y otra delimitantes entre sí. Además, cabe rescatar que el concepto infinito del ser, de ser como la apertura hacia las posibilidades, puede también rastrearse en textos religiosos provenientes de la Biblia, que, mediante una lectura no dogmática, permite apuntar a la idea de autonomía y libertad para los estudiantes, lo cual se ha discutido en este ensayo.

Por otra parte, se puede afirmar que el ser humano procesa información, siempre y cuando se entienda que este proceso no se realiza siempre de manera lineal e inmediata. Muchos de sus comportamientos, motivaciones y toma de decisiones obedecen a fenómenos como la intuición, la cual está determinada por la historia evolutiva, cultural y personal. Por tanto, llegar al punto inicial de la toma de decisiones de los estudiantes y de la comunidad educativa en general resulta imposible. Entonces, el ser humano no puede salir de sí mismo para procesar la información de un mundo pre dado, sino que mientras experimenta y altera la realidad, la percibe y es percibido, sobre la base de acciones que puede llevar a cabo, y de su historia. A este enfoque se le conoce como enactivo, un neologismo proveniente del inglés, que se usa en el sentido de ‘hacer emerger’ o ‘traer a la mano’.

En particular, cuando se habla de autonomía, esta pone de manifiesto que se trata de la parte de la evolución más larga. Aunado a lo anterior, el estar consciente o inconsciente no es un asunto de todo o nada; en cambio, esto puede admitir grados. Asimismo, este ensayo aborda el nuevo mito educativo como los asistentes inteligentes, también denominados inteligencia artificial. En este sentido, hay que recalcar la distancia entre el ser humano y los ordenadores, debido a que el primero no procesa la información paso a paso como lo hacen los segundos, puesto que los recuerdos de las personas pueden modificar sus creencias y comportamientos. Además, un asistente inteligente nunca podrá ser verdaderamente autónomo, por más cercana que sea la ilusión que los diseñadores creen.

No obstante, este tipo de metáforas entre ordenadores y seres humanos deja importantes lecciones. De una parte, pone de manifiesto que la vida entendida desde las personas es interacción entre cuerpos, sustancias químicas y fenómenos físicos. Son las emociones las que deben primar en el tránsito del cómo al para qué pedagógico, puntualmente hacia la cultura de la empatía. Sin embargo, si bien la razón no puede predecir al cien por ciento el comportamiento de las personas, en aspectos menos específicos puede ser de utilidad para modificar creencias y luego comportamientos. La cadena, sin hablar aquí de una linealidad certera, pero sí de posibilidades dentro de probabilidades, es la promoción de la cultura del afecto y la empatía, la reflexión de creencias mediante la razón, y finalmente el comportamiento.

En este sentido, puede decirse también que los aportes de Edward L. Deci y Richard Ryan, creadores de la *SDT*; Daniel C. Dennett, autor de la teoría de los sistemas intencionales; y Francisco J. Varela, artífice de la neurofenomenología y la *autopoiesis*; han resultado vitales en este ensayo para desarrollar la teoría de la empatía como emancipación sistémica (EES), la cual constituye el foco de una tesis doctoral

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez Mendez, J. M. (2012). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Miño y Davila. <https://elibro.net/es/lc/unisimon/titulos/42060>
- Álvarez-González, C. F., Plazas, C. A., Bonilla, M., & Arias Prada, W. E. (2023). Fundamentos de una ontología de la pedagogía. Aportes para comprender las habilidades y competencias del siglo XXI. En C. Mojica Acevedo & A. del P. Durán Jaimes (Eds.), *Consideraciones sobre territorio y educación. El Pacto por la Educación y su recorrido epistémico-filosófico hacia un nuevo modelo educativo con visión 2050* (1ª ed., pp. 180-205). Universidad de Pamplona.
- Dennett, D.C. (2015). *La actitud intencional* (2ª ed.). Gedisa.
- Dennett, D. C. (2014). *Contenido y conciencia*. Gedisa.
- Dennett, D. C. (2018). Facing up to the hard question of consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 373(1755). <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0342>
- Dupuy, J. P., & Varela, F. (2020). Comprendiendo los orígenes. En F. Varela (Ed.), *El fenómeno de la vida* (3ª ed., pp. 351-376). JC Sáez Editor SpA.
- Ekman, P. (2009). *Cómo detectar mentiras* (1ª ed.). Paidós.
- Ghimire, A., Prather, J., & Edwards, J. (22 de marzo, 2024). Generative AI in Education: A Study of Educators' Awareness, Sentiments, and Influencing Factors. *arXiv. Computer Science, Artificial Intelligence*. <https://arxiv.org/abs/2403.15586v1>
- Heidegger, M. (1978). *Wegmarken*. Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (1980). *Holzwege*. Vittorio Klostermann.
- Heidegger, M. (2009). *El arte y el espacio*. Herder Editorial. <https://elibro.net/es/lc/unisimon/titulos/45800>
- Heidegger, M. (2023). *Ser y tiempo*. Trotta. <https://elibro.net/es/lc/unisimon/titulos/246291>



- Kundera, M. (2019). *La insoportable levedad del ser* (F. Valenzuela, Ed.; 29ª ed.). Planeta Colombiana.
- Luisi, L., Lazcano, A., & Varela, F. (2020). ¿Qué es la vida? En F. Varela (Ed.), *El fenómeno de la vida* (3ª ed., pp. 21-38). JC Sáez Editor SpA.
- Maldonado, C. E. (2019). *Educación e Investigación en Complejidad*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.
- Maldonado, C. E. (2020). *Pensar. Lógicas no-clásicas* (2ª ed.). Universidad El Bosque.
- Nietzsche, F. (1967). *The Will to Power*. Random House.
- Nolan, C. (Director). (2008). *Batman: El caballero de la noche* [Película]. Warner Bros Pictures.
- Orwell, G. (2015). *1984* (1ª ed.). Atenea.
- Rodríguez, S. (1991). Sueño de una noche de verano [Canción]. En *Cuba Classics 1: Silvio Rodríguez*. Luaka Bop Records.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Varela, F. (2020). *El fenómeno de la vida*. (3rd ed.). JC Sáez Editor SpA.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (2011). *De cuerpo presente: Las ciencias cognitivas y la experiencia humana* (4ª ed.). Editorial Gedisa, S.A.

**Roles de autor:** Arias Prada, W. E.: Conceptualización, Metodología, Análisis formal, Investigación, Escritura – Borrador original. Maldonado, C. E.: Escritura – Revisión y edición, Supervisión. Villacorta Guzmán, J. R.: Escritura – Revisión y edición.

**Cómo citar este artículo:** Arias Prada, W. E., Maldonado, C. E., & Villacorta Guzmán, J. R. (2025). El tránsito del *cómo* al *para qué* pedagógico. *Educación*, XXXIV(67), 322-338. <https://doi.org/10.18800/educacion.202502.E003>

**Primera publicación:** 24 de septiembre de 2025.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.