

In Itinere

REVISTA DIGITAL DE ESTUDIOS HUMANÍSTICOS

Año XIV, Vol.14, Núm. 1 (2024)

Mar del Plata, Argentina

ISSN 1853-5585



UNIVERSIDAD
FASTA

Equipo editorial

Director

Pbro. Dr. Alejandro Ramos, Universidad FASTA, Argentina

Editora

Mg. Lic. Karina Martinez, Universidad FASTA, Argentina

Consejo de Redacción

Mag. Yanina Zucconi, UFASTA, UNMDP, Argentina

Prof. Esp. Natalia Calvo, Universidad FASTA, Argentina

Prof. Abog. Ana María Mac Nally, Universidad FASTA, Argentina

Diseño gráfico

Lic. Santiago Schipani

Soporte técnico

Ing. Leandro Vega

Comité Científico

Dra. Clara Lucifora, UFASTA; UNMdP, Argentina

Mg. María Laura Murcia, Universidad del Salvador; Fundación Arché; CONSUDEC (Consejo Superior de Educación Católica), Argentina

Dr. Sylvain Le Gall, Université de Bretagne Occidentale, France

Mg. Viviana Polisena, Universidad Católica de Córdoba, Argentina, Argentina

Dra. Verónica Melo, UCA (Rosario); UFASTA, Argentina



Dr. Jaime Caiceo, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Lic. María Laura Zúñiga Quesada, Universidad Católica de Costa Rica, Costa Rica

Dr. Andrés Felipe López López, Univ. de San Buenaventura, Univ. Pontificia Bolivariana, Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano, Colombia

Mag. Clara Mercedes Blanco Ospina, Fundación Universitaria Unicatolica. Lumen Gentium y Universidad Nacional De Colombia Sede Palmira, Colombia

Pbro. Dr. Juan Lisandro Scarabino, FASTA, Argentina

Dr. John Jairo Pérez Vargas, Universidad Santo Tomás, Colombia

Mg. Ciro Javier Moncada Guzmán, Universidad Santo Tomás, Colombia

Pbro. Dr. Luis María Berthoud, Universidad FASTA, Argentina

Mag. Arturo Herreño Marín, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, Colombia

Mg. María Cecilia Rabino, Universidad FASTA; UNMDP, Argentina

Dra. Teresa Dabusti, Universidad FASTA, Argentina

Dra. Milagros Gallardo, Universidad FASTA, Argentina

Dr. Milton Feuillade, Universidad Nacional de Rosario; CONICET; Universidad FASTA, Argentina

Dra. Ángeles Smart, Universidad Nacional de Río Negro, CITECDE, Argentina

Mag. Julia Elbaba, Universidad FASTA, Argentina

ISSN 1853-5585

Email: revista.initinere@ufasta.edu.ar

Web: <https://revistas.ufasta.edu.ar/index.php/initinere/issue/view/21>

Redes: [Facebook](#) - [Instagram](#)

Tabla de contenido

Nota editorial

Nuevos horizontes	1-2
-------------------------	-----

Karina Martinez

Artículos científicos

Discusión sobre la soberanía: Pedro de Ribadeneyra, Maquiavelo y Tácito	3-22
---	------

Carolina Ferraro

La inteligencia artificial generativa, su impacto en los derechos fundamentales y el rol de las empresas en la gestión de los riesgos	23-33
---	-------

Verónica Melo

Tensiones y configuración de sujetos educadores en medio de una educación alternativa	34-56
---	-------

Mateo Berrío Soto

Factores que favorecen la investigación formativa en escuelas rurales del municipio de Cimitarra, Santander, Colombia	57-70
---	-------

Daniel González Ortiz, Ángela Martínez Marciales, José Javier Bustos Cortes, Martín Zapico Soto

Efectos del uso de juegos educativos virtuales en el grado de transición en un Instituto en Córdoba, Colombia	71-81
---	-------

Dulis Urbano Méndez, Selvita María Martínez Ricardo

La Estudiosidad en el estudiante de Abogacía como futuro defensor de la Justicia ..	82-93
---	-------

Ana Sofía López Cesar

Misceláneas

Libertad en la era de la IA	94-105
-----------------------------------	--------

Alejandro Ramos

Inteligencia Artificial y la Planificación Docente: Un Estudio Narrativo de las Percepciones de Docentes en Práctica Artificial	106-117
---	---------

Eliecer Díaz Arroyo

Reflexiones sobre acoso escolar en niños de primaria desde una perspectiva holística 118-136

Luz Yaneth Ovalle Pérez

Metodologías activas para desarrollar competencias matemáticas en escuelas multigrado 137-147

Cecil Lenin Guerra Monterroza

Fragilidad ambiental y eco alfabetización. Un análisis de las principales implicaciones educativas en el contexto educativo latinoamericano 148-158

Rafael Soto Meza

¿Hubo presencia jesuítica en la costa del río Paraná en el actual territorio de la Provincia de Entre Ríos? 159-175

Mónica Averó

La creación del ser humano: diálogo entre teología y teoría de la evolución 176-200

Iván Bussone

Espiritualidad

La sagrada escritura: camino para el encuentro con Jesucristo 201-206

Mario Paredes

Reseña

"Por qué Santo Tomás criticó a San Agustín"- Review of "Why St. Thomas Criticized St. Augustine" 207-210

Mónica Averó

Nuevos horizontes

New horizons

Esta nueva editorial está plasmada de cambios que el transcurso de 2024 ha tenido nuestra querida revista, al inicio del ciclo tuvimos un cambio de directorio, la Dra. Clara Lucifora, tomó nuevos rumbos académicos, agradecemos eternamente no sólo la creación de la revista sino también todo lo que trabajó por ella, su legado, gestión, lo que nos ha enseñado fue enorme. Actualmente, el Pbro. Dr. Alejandro Ramos continúa con su trayectoria, permitiéndonos crecer con su vasta experiencia.

Con respecto a la gestión editorial, hemos adquirido un nuevo OJS que nos permitió agilizar el sistema operativo, aprendiendo nuevos requerimientos y usos, mejorando no sólo el diseño sino también la visibilidad e impacto de nuestra revista. Además, implementamos una estricta política antiplagio para detectar el uso indebido de material o copia a través de un análisis de similitudes de los escritos, gracias a la Universidad FASTA, ahora contamos con Turnitin, herramienta que nos permite que nuestras publicaciones sean originales, libres de plagio y que los autores cuenten con una devolución exhaustiva en caso de encontrar un porcentaje de similitud elevado. Nuestro objetivo es mejorar día a día la calidad profesional de la revista, garantizando el prestigio de las publicaciones.

En efecto, les acercamos la publicación de un nuevo número de *In Itinere*, el número 14. Contamos con la participación de autores de la red UFASTA, junto a la Universidad Católica Argentina; CONICET; Universidad Nacional de Córdoba; Universidad Nacional de San Luis; UMECIT de Panamá; Universidad Pontificia Bolivariana; Universidad de Antioquia de Colombia; Mendez University de EEUU, contamos con el honor de una presentación del CEO de Somos Community Care, New York y una investigación del Instituto de Historia Tadeusz Manteuffel de la Academia Polaca de Ciencias en Varsovia, es un orgullo para nosotros que nos elijan para sus publicaciones.

De este modo, iniciamos el número con seis artículos científicos de renombrados investigadores como la Mag. Carolina Ferraro, quien contextualiza el modelo de construcción del estado a finales del siglo XVI, la argumentación se sustenta en la polémica de Pedro de Ribadeneyra sobre Maquiavelo y Tácito. Por su parte, la Dra. Verónica Melo, presenta un novedoso artículo sobre los derechos fundamentales de igualdad ante la ley y la no discriminación arbitraria frente al avance de los modelos de inteligencia artificial generativa. A continuación, el Mg. Mateo Berrío Soto investiga la configuración de los sujetos educadores con una propuesta de educación alternativa, del colegio colombiano Cosmo Schools durante el 2022. Prosiguiendo con la línea educativa, el PhD. Daniel Alejandro González Ortiz, junto a la Msc. Ángela Martínez Marciales, el Msc. José Javier Bustos Cortes y el Lic. Martín Zapico nos presentan un destacado artículo donde investigan a través de una estadística descriptiva y correlacional los factores que favorecen la investigación formativa en escuelas rurales del municipio de Cimitarra, en Colombia. Otro escrito educativo interesante pertenece

a las Mag. Dulis Urbano Méndez y Mag. Selvita María Martínez Ricardo, quienes se propusieron evaluar la efectividad de la implementación de los juegos virtuales como una estrategia de enseñanza en el nivel preescolar. Por último, la Abog. Ana Sofía López Cesar nos invita a indagar la formación del estudiante de Derecho como futuro defensor de la Justicia.

Posteriormente, los invitamos a leer en Misceláneas más escritos de reconocidos autores. En esta oportunidad contamos con el artículo del Pbro. Dr. Alejandro Ramos quien analiza el impacto de la inteligencia artificial sobre la libertad humana, particularmente con la llegada de la IA generativa, presentando una reflexión crítica sobre el equilibrio necesario entre los beneficios de la tecnología y la preservación de la libertad individual. A continuación, vemos el impacto de la IA en la educación, donde la Mag. Eliecer Díaz Arroyo analiza las narrativas de futuros docentes y el uso de las tecnologías en los procesos de planeación y práctica docente.

Por su parte, la Mag. Luz Yaneth Ovalle Pérez, reflexiona sobre los factores que están asociados a conductas agresivas en niños de educación primaria, para mitigar el acoso escolar y abordar habilidades sociales y emocionales que garanticen entornos escolares sanos para la convivencia. A su vez, la Mag. Cecil Lenin Guerra Monterroza nos presenta las metodologías activas para desarrollar competencias matemáticas desde el aula multigrado, despertando los aprendizajes significativos. Otro interesante aporte lo brinda el Mag. Rafael Soto Meza, donde analiza la importancia de la eco alfabetización como herramienta clave para comprender los sistemas naturales, fomentar la conciencia ambiental y promover un desarrollo sostenible. A continuación, desde el área económica, la Dra. Mónica Averó nos presenta una investigación abierta sobre la presencia jesuítica en Paraná, indaga en investigadores y posibles hipótesis, trabajando documentos históricos y tradiciones locales que podrían sustentar su presencia. Por último, cerramos la sección de misceláneas con un artículo del Mag. Iván Bussone, quien presenta una exposición sobre el origen del ser humano desde la perspectiva de la teología de la creación.

En la sección de espiritualidad, el Dr. Mario Paredes, CEO de Somos Community Care, nos permite renovar nuestra fe a través de la lectura del encuentro y exposición del V Seminario Internacional de la Academia de Líderes Católicos, donde presenta reflexiones que nos invitan a pensar hacia dónde nos conduce el camino de la Sagrada Escritura en los tiempos actuales.

Finalizamos el número con una reseña de la Dra. Mónica Averó, quien nos acompaña en cada publicación con interesantes aportes y profundas investigaciones, en este caso, nos presenta una reseña a propósito de Étienne Gilson, Por qué Santo Tomás criticó a San Agustín, los invitamos a disfrutar su lectura.

Una vez más desde *In Itinere. Revista digital en estudios humanísticos*, les agradecemos a cada uno de los autores, evaluadores y colaboradores por su constante acompañamiento marcado por el compromiso y el profundo profesionalismo.

Mg. Karina Martinez
Editora de In Itinere UFASTA

Discusión sobre la soberanía: Pedro de Ribadeneyra, Maquiavelo y Tácito

Discussion on sovereignty: Pedro de Ribadeneyra, Machiavelli and Tacitus

Mag. Carolina Ferraro

Instituto de Historia Tadeusz Manteuffel de la Academia Polaca de Ciencias en Varsovia

RESUMEN

Asentado en el debate europeo sobre la “razón de estado” en la temprana edad moderna, este artículo describe las principales características del discurso político de la Contrarreforma. Más concretamente, este trabajo pretende contextualizar el modelo de construcción del estado a finales del siglo XVI. La argumentación se sustentará en la polémica de Pedro de Ribadeneyra (1526-1611) sobre Maquiavelo y Tácito. Ambos autores fueron figuras fundamentales en la definición del mejor modelo de formación del estado a finales del siglo XVI. Ribadeneyra condenó estas perspectivas políticas con un enérgico argumento que desarrolló en su obra *Tratado de la religión y virtudes que debe tener el Príncipe cristiano* (1595). Con estas premisas, a continuación se expondrán las razones por las que los consejos a los príncipes expuestos por Maquiavelo en su obra *El Príncipe* (1532) fueron rechazados por Ribadeneyra al igual que el retrato que Tácito hizo del emperador Tiberio. Ribadeneyra moralizó el debate político adoptando un criterio casuístico, distinguiendo entre una razón de estado de inspiración religiosa y otra más laica y menos influida por la religión. En este contexto, para el jesuita la imagen que mejor encarna al príncipe cristiano es la del buen pastor; de la misma manera, solo el poder pastoral será considerado legítimo. Defensores del dogma católico romano, como el rey Felipe II, fundamentarán su concepción de estadista en esta forma de autoritarismo.

PALABRAS CLAVE: monarquía de España; razón de Estado; antimachiavelismo; antitacitismo; Pedro de Ribadeneyra.

ABSTRACT

Based on the European debate on ‘reason of state’ in the early modern period, this article describes the main features of the political discourse of the Counter-Reformation. More specifically, this article aims to contextualise the model of state-building in the late 16th century. The argument will be based on the polemics of Pedro de Ribadeneyra (1526-1611) on Machiavelli and Tacitus. Both authors were

fundamental figures in defining the best model of state formation at the end of the 16th century. Ribadeneyra condemned these political perspectives with an authoritative argument that he developed in his work *Tratado de la religión y virtudes que debe tener el Príncipe cristiano* (1595). With these premises in mind, the reasons why the advice given to princes by Machiavelli in his work *Il Principe* (1532) was rejected by Ribadeneyra, as was Tacitus' portrait of the emperor Tiberius, are explained below. Ribadeneyra moralised the political debate by pursuing a casuistic approach and distinguishing between a religiously inspired reason of state and a more secular reason of state that was less influenced by religion. For the Jesuit, the image of the good shepherd is the one that best epitomises the Christian prince; likewise, only pastoral power is seen as legitimate. Defenders of Roman Catholic dogma, such as King Philip II, would base their idea of statecraft on this form of authoritarianism.

KEYWORDS: Spanish monarchy; reason of State; anti-machiavellianism; anti-tacitism; Pedro de Ribadeneyra.

El principio del debate sobre la “razón de estado” en la monarquía de Felipe II

El sistema político que Felipe II heredó en 1556 conformaba un complejo entramado constituido por reinos, ducados, dominios y el imperio español de ultramar.¹ Cuando ascendió al trono, el nuevo monarca inició un proceso de centralización del poder dirigido a gobernar esta heterogénea entidad política concentrando las instituciones y funciones administrativas en la corte recién asentada en Madrid.² El rey español encarnó el dogma católico romano imponiendo una rigurosa disciplina religiosa en línea con los principios de la Contrarreforma.³ En esta coyuntura la unidad confesional se vino a reforzar mediante mecanismos de imposición del catolicismo romano a sus súbditos. El soberano consolidó su autoridad combatiendo el protestantismo y la influencia irenista de Erasmo de Rotterdam a la vez que utilizando la Inquisición como su principal arma política.⁴ Felipe II, conocedor del debate sobre formas de gobierno más realistas y menos idealistas, no se apartó sin embargo del dogma católico romano, manteniendo una adhesión tan firme que le valió el calificativo de «Rey Catolicísimo»⁵. En este contexto, a finales del siglo XVI, el debate político sobre las prácticas de gobierno en España ganó importancia gracias a la publicación del libro *Della Ragion di*

¹ Sobre la época en que España estableció un inmenso imperio y vivió su Edad de Oro bajo los reinados de Carlos V y Felipe II, véase Elliott, J. H. (2018). *España y su mundo (1500-1700)*. Barcelona: Taurus.

² Acerca del *modus operandi* del gobierno de Felipe II, y de las prácticas burocráticas en su «despacho» véase Escudero, J. A. (2019). *Felipe II: el rey en el despacho*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

³ Para una amplia descripción de la Contrarreforma en la Europa moderna temprana, de interés Wright, A. D. (2017). *The Counter-Reformation: Catholic Europe and the Non-Christian World*. London: Routledge.

⁴ Para un estudio más detallado de la Inquisición española, véase Kamen, H. (1998). *The Spanish Inquisition: a historical revision*. Haven: Yale University Press.

⁵ Todos los reyes de la Casa de Austria llevan el título de Rey Católico a partir da Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón. Véase: Quesada, M. Á. L. (1999). *La España de los Reyes Católicos*. Madrid: Alianza Editorial.

Stato (1589) de Giovanni Botero (1544-1617) y la traducción al castellano del historiador Antonio de Herrera y Tordesillas (1549-1625).⁶ Esta edición, dedicada a Felipe II, enriqueció el lenguaje político en la Monarquía de España en los albores del *Seicento*. La traducción de Herrera y el *privilegio* que se le concedió demuestran asimismo el reconocimiento del proyecto de gobierno de Botero, coherente con la ortodoxia del Concilio de Trento (1545-1563).

Como ha señalado Alessandro Arienzo (2014), el Concilio de Trento, al establecer la imposibilidad de reunificación entre católicos y reformados, inició un proceso de revitalización de las instituciones eclesiásticas. En esta coyuntura, las consideraciones políticas de Botero se establecieron para la defensa del dogma católico romano y la Contrarreforma. Al principio de su tratado, Botero escribía que Nicolás Maquiavelo y Cornelio Tácito habían condicionado la forma de entender las prácticas políticas y que sus consejos conducían inevitablemente hacia prácticas gubernamentales ilegítimas y corruptas.⁷ Desde la contraposición a la moral religiosa convencional, los consejos directos y controvertidos de Maquiavelo a los príncipes y el estilo oscuro de Tácito se convirtieron en importantes fuentes de inspiración política durante el siglo XVI. De un lado, los seguidores de las «doctrinas» de Tácito y Maquiavelo intentaron definir los principios clave de la acción política, estableciendo así la separación entre política y religión; de otro, los representantes de la Contrarreforma hicieron todo lo posible por mantener el dictado de la religión como guía de la política. Botero, del lado de la Contrarreforma, intentó demostrar que las buenas prácticas de gobierno también tenían en cuenta las limitaciones religiosas si el príncipe conservaba la relación entre política y religión, porque esta última era garante de la bondad de la primera. El realismo político de Maquiavelo, en cambio, se interpretaba como un “golpe de estado” contra el orden existente ya que demostraba una política autónoma que existía sin ningún fundamento teológico. Según Juan M. F. Monge (2010):

la voluntad maquiaveliana de realismo y de autonomía de la racionalidad política, tendía en cierta medida a despojar al orden político de sus anclajes éticos y metafísicos, de manera que el estado se convertía en una cuestión puramente existencial, histórica, un ente desnudo sin más sentido que el de su propia afirmación, dotada sin duda de cierto fundamento natural y práctico, pero, al fin y al cabo, cifrada en una naturaleza sin consistencia teológica o metafísica y que se reducía a mera epifanía histórica o natural. (Monge 29)

En *Diez Libros de la Razón de Estado*, la traducción española de *Della Ragion di Stato*, Antonio de Herrera afirmaba que Botero había creado su modelo de gobernante basándose en Felipe II, ofreciendo así, al menos en el contexto español, un ejemplo práctico y vivo de príncipe de la Contrarreforma.⁸ Uno de los pilares sobre los que se asentaba el poder monárquico de Felipe II era la defensa de la doctrina de la Iglesia Católica Romana, pues reconocía que la legitimidad del poder soberano provenía de dios. Frente a esta idea de soberanía, sin embargo, están los ejemplos transmitidos por

⁶ Herrera, A. (1593). *Diez Libros de la Razón de Estado*. Madrid: imprenta de P. Madrigal.

⁷ Giovanni, B. (1589). *Della Ragion di Stato*. Venezia: Gioliti. “Dedica a Volfango Teodorico”.

⁸ Herrera, A. (1593). *Diez Libros de la Razón de Estado*. “Dedicatoria al Rey”.

Maquiavelo y Tácito, que representan lo que Pedro de Ribadeneyra (1526-1611) denominó «falsa» razón de estado en su libro *Tratado de la religión y virtudes que debe tener el Príncipe Christiano para gobernar y conservar sus Estados* (1595).⁹ Como se indica en la dedicatoria «Al Príncipe de España», este tratado era una respuesta polémica a los que Ribadeneyra identificaba como «los políticos» de su tiempo, en particular los defensores de las políticas maquiavélicas y taciteanas. Según Xavier Gil Pujol (2000), Ribadeneyra es uno de los mejores representantes europeos de la cosmovisión confesional y en este sentido expone que:

De todos modos, quien encarnó de modo más cumplido la defensa de la religión católica frente a ateos y “políticos”, mediante la concepción de la “verdadera razón de estado”, fue el jesuita Pedro de Ribadeneyra, cuyo *Tratado de la religión y virtudes que debe tener el Príncipe Cristiano* (1595) constituye uno de los mejores exponentes europeos de esta visión confesional del mundo. (Pujol 362)

En su tratado, Ribadeneyra coincidía con Botero y Herrera en que un modelo de decisión política basado en las lecciones de Tácito y Maquiavelo era peligroso para el estado. El intelectual jesuita diferenciaba minuciosamente entre una «verdadera» y una «falsa» razón de estado: el príncipe que rompe el vínculo entre religión y política elimina cualquier tipo de garantía para la realización del bien común en la esfera política. Tal actitud conducía a una práctica gubernamental contraria al dogma católico romano, al que se reconocía como la verdadera razón de estado. De esta manera, y en palabras de Natalia Calvo (2012), Ribadeneyra rechazó la razón de estado «demostrando que sus enseñanzas conducen a una falsa Razón de Estado que opera como factor no de conservación, sino de destrucción del Estado.» (Calvo 85). Se pretendía entonces establecer, en oposición a este modelo negativo, un orden político inspirado por la Doctrina de la Iglesia católica. Ribadeneyra entró así en el debate político español cuando en 1595 proponía una crítica de las ideas de Maquiavelo y Tácito, denigrando a quienes se inspiraban en sus ejemplos.

Con una actitud militante, la “razón de estado católica” dirigía sus invectivas contra “lo que Nicolás Maquiavelo y los Políticos de este tiempo nos enseñan”. La connotación misma de política que Ribadeneira confería a esa otra razón de Estado constituía una descalificación en toda regla de la política o, más exactamente, de un entendimiento de la política que se alejaba cada vez más de la que se suponían ser sus verdaderas raíces, aquellas que habían sido establecidas por Aristóteles y Tomás de Aquino. (Albaladejo 101)

El jesuita ofrecía además un marco argumentativo en el que las instituciones de la Iglesia Católica Romana asumían un peso notable en el debate político moderno cimentando la subordinación de la política a la religión. Esto bien podría llamarse «Razón de la Iglesia», sin embargo, como señala Alessandro Arienzo (2019), a diferencia de lo que ocurre con la «Razón de Estado», no existen estudios sistemáticos sobre la emergencia de una «Razón de la Iglesia» específica y, por tanto, de una

⁹ Ribadeneyra, P. (1595). *Tratado de la religión y virtudes que deve tener el Principe Christiano para gobernar y conservar sus Estados*. Madrid: imprenta de P. Madrigal.

reflexión sobre las prácticas políticas adoptadas por el «Estado» de la Iglesia, entendido como una autoridad que es a la vez temporal y espiritual.

Antimachiavelismo y antitacitismo en el pensamiento político de Pedro de Ribadeneyra

La figura de Pedro de Ribadeneyra ocupa un lugar de reconocida importancia dentro la literatura española de la Contrarreforma. Jesuita e historiador de la Iglesia, nacido en Toledo en 1526, estudió en las universidades de Lovaina, Roma y Padua, y enseñó retórica en el Colegio de Palermo hasta que fue llamado a Roma en 1552 para la inauguración del Colegio Alemán. En Roma, ingresó en la Compañía de Jesús en 1540, año de su fundación, y comenzó a escribir las biografías de varios contemporáneos suyos y de figuras clave de la Compañía de Jesús¹⁰. Se ordenó sacerdote en 1553 e inició misiones diplomáticas para la Compañía de Jesús, ya que aspiraba a dedicarse a la práctica diplomática.¹¹ Una vez conseguido el apoyo de Felipe II, viajó a Londres para atender las necesidades espirituales de su esposa, la reina María Tudor. La condición religiosa de Inglaterra estimuló el pensamiento de Ribadeneyra a no aceptar la diversidad religiosa puesto que de ella se derivaban guerras y disturbios civiles. El jesuita rechazaba la tolerancia, sobre todo teniendo en cuenta que en Inglaterra se cometían atrocidades incuestionables contra los católicos (Amezúa Amezúa 1315). El contacto directo con la monarquía inglesa influyó también en sus escritos, que culminaron con la publicación de *Historia ecclesiastica del scisma del reyno de Inglaterra* (1588), obra en la que, como era de esperar, presentaba la reina Elizabeth como una de las enemigas de la ortodoxia católica.

If Catherine is the symbol of Spanish nationalist pride and the faith, Elizabeth is the personification of foreign Protestant heresy and as such, the rallying point for all defenders of the true faith. This treatise, Rivadeneira claims, is part of the Jesuit defense of Catholic orthodoxy against its enemies, the most powerful of whom was the English queen. (Quintero 263)

Desde 1560 hasta 1573, Ribadeneyra desempeñó diversos cargos políticos en Italia: provincial de Toscana, superintendente del Colegio Romano, visitador de la Lombardía y asistente de España y Portugal. De manera que su familiaridad con el debate político italiano podría tener sus primeras raíces en su estancia en este territorio. En 1574 regresó a Toledo, y en 1583 se trasladó a Madrid, donde permaneció hasta su muerte. Será en los años posteriores a su llegada a Madrid, cuando se enfrentaría al debate sobre la razón de estado escribiendo su *Tratado de la religión y virtudes que debe tener el Príncipe Christiano para gobernar y conservar sus Estados: contra lo que Nicolas*

¹⁰ La biografía más famosa escrita por Ribadeneyra es *Vita Ignatii Loiolae* (1572). Bilinkoff reconoce en Ribadeneyra el iniciador de la hagiografía moderna, véase Bilinkoff, J. (1999). "The Many "Lives" of Pedro de Ribadeneyra". *Renaissance Quarterly*, 52(1), 180-196.

¹¹ Para un estudio global de las primeras misiones de la Compañía de Jesús, véase Clossey, L. (2008). *Salvation and globalization in the early Jesuit missions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Machiauelo y los politicos deste tiempo enseñan (1595)¹². Un texto que trata de la religión y de las virtudes que debe tener un príncipe para gobernar con éxito y conservar su estado oponiéndose a las enseñanzas tanto de Maquiavelo como de sus seguidores, en concreto, aquellos contemporáneos de Ribadeneyra quienes difundían ideas peligrosas alejadas de la moral católica. Según Gennaro Barbuto (2017), esta obra puede considerarse un manual de antimachiavelismo jesuítico y eclesiástico que, sin embargo, oculta una compleja interpretación del realismo político generalizado con el objetivo de desarrollar una forma católica de política moderna (Barbuto 130-131). De hecho, Pedro de Ribadeneyra es considerado el primer y más importante antimachiaveliano español. Asimismo, su antimachiavelismo también iba unido a un antitacitismo lógico ya que Ribadeneyra no hacía mucha distinción entre ambos, sino que las enseñanzas de uno (Maquiavelo) dependían del ejemplo del otro (Tácito). La mención del príncipe cristiano en el título es claramente un contrapunto para cuestionar al príncipe maquiavélico, ya que este último es un «antimodelo» para la política. En su famoso libro *El Príncipe*, dedicado a Lorenzo de Médicis, Maquiavelo aconseja a un nuevo príncipe cómo debe gobernar su estado yendo, cuando es necesario, en contra de la moral convencional. Además, en el capítulo XV de *El Príncipe*, Maquiavelo especifica que el príncipe debe saber utilizar medios tortuosos adaptados a una situación específica. Dos capítulos más adelante la razón de esta afirmación se hace más nítida: un nuevo príncipe debe saber ser cruel porque puede no ser lo suficientemente capaz para ejercer el poder. A su vez, en el capítulo XVIII Maquiavelo afirmaba polémicamente que el príncipe no debe mantener su palabra si ésta es un inconveniente para él y sus objetivos. Ribadeneyra se refiere explícitamente a este capítulo en las notas preliminares al lector, donde afirma que el príncipe de Maquiavelo hace «lo que conviene a su Estado. Y para conservarlo debe algunas veces mostrarse piadoso aunque no lo sea» (Ribadeneyra ++3). En este sentido y según el razonamiento de Maquiavelo, en ocasiones es mejor que el nuevo príncipe finja adherirse a ciertos valores. Es probable que sea el capítulo XVIII del que Ribadeneyra dedujo la relación entre el príncipe maquiavélico y el emperador romano Tiberio. A este respecto, en el contexto de la literatura política de la época, muchos reconocieron el vínculo entre Maquiavelo y Tácito. De hecho, según Giuseppe Toffanin, quien acuñó el término tacitismo en el siglo XX, Maquiavelo hizo más uso de Tácito de lo que se podría pensar, a pesar de la única referencia de los *Anales* en el capítulo XIII de *El Príncipe*: «quod nihil sit tam infirmum aut instabile quam fama potentiae non sua vi nixa» (Tacitus, *Ann.* 13.19)¹³. Según Ribadeneyra, no cabía duda de que Maquiavelo y sus seguidores extraían la base de sus reflexiones políticas de los *Anales* de Tácito, porque los autores semejantes a Maquiavelo «tienen por oráculo lo que Cornelio Tácito

¹² Otras obras importantes de Ribadeneyra publicadas en Madrid son *Tratado de la tribulación* (1589), *Flos sanctorum* (1599) y *Tratado en el qual se da razón del instituto de la religión de la compañía de Jesús* (1605).

¹³ Véase Toffanin, G. (1921). *Machiavelli e il "tacitismo": (la "politica storica" al tempo della controriforma)*. Padova: Angelo Draghi.

historiador Gentil escribió en sus annales del gobierno de Tyberio Cesar» (Ribadeneyra ++4)¹⁴.

En esta obra, el historiador romano Cornelio Tácito había descrito el principado de Tiberio, una de las figuras más controvertidas de sus *Anales*, sobre todo a través de su mayor talento: la capacidad de disimular. Tácito había retratado a Tiberio como el peor mal que Roma había experimentado y, en este sentido, Tiberio es una «obra maestra» del análisis psicológico de Tácito: desconfiado, vengativo, partidario de la ambigüedad y de la ira introvertida.¹⁵ A pesar de apelar a la imparcialidad (*Ann.* 1.1.) el historiador romano había retratado a Tiberio como el peor mal que Roma había experimentado. Tácito daba a entender que el principado de Tiberio había sido ante todo una tiranía, aunque admitía el fracaso del régimen republicano y apoyaba el principado. Sin embargo, un principado debe ser gobernado por un *princeps* capaz de combinar esta forma de gobierno con la *libertas*, basada en el consenso, como sostiene Juan Carlos Tellería Sebastián (Sebastián, 273). El tema de la *libertas* está muy presente en toda la obra de Tácito y esto podría considerarse como una perspectiva proto-secularizada, que fue discutida por pensadores políticos de la época que defendían la independencia de las decisiones políticas de los dictados religiosos. Si existe una moral civil, la política no necesita la religión, que en cambio se referiría a un recinto de aspectos más personales de la vida individual.

La esencia de una visión tan *secularizada*, es decir, el modelo principesco transmitido por el historiador romano se presenta bien analizada en el tratado de Ribadeneyra y es en torno a ella que se anudan su antitacitismo y antimaquiavelismo. El debate político del siglo XVI giraba en torno a los modelos de príncipes y ciertamente Tiberio quedaba relegado como modelo ejemplar para quienes, como Ribadeneyra, defendían con firmeza la supremacía del dogma católico romano. Ribadeneyra subrayó categóricamente que no había ninguna diferencia entre el príncipe de Maquiavelo y el retrato de Tiberio en los *Annales*. Las ideas de Maquiavelo resultaban inaceptables para el jesuita pues minaban los pilares católicos romanos sobre los cuales se edificaba la Monarquía de España del siglo XVI. Este aspecto queda enfatizado en la dedicatoria del tratado al futuro rey Felipe III, en la que se afirma: «El ser y poder del rey, es una participación del ser y poder divino: y así requiere favor del Cielo, y divino, para poderle dignamente sustentar» (Ribadeneyra +3). De manera que, dado que el rey es una manifestación del poder divino, Ribadeneyra sostenía que si la política no se sustenta en la ley de dios, el estado inevitablemente se verá abocado a su final.

Asimismo, en la nota al lector se encuentra un elemento significativo en la forma en que se describe a Maquiavelo como experto en prácticas de gobierno, es decir, razón de estado. Maquiavelo se presenta al lector como un hombre sin dios y, por tanto, su

¹⁴ La condena de Ribadeneyra no impidió, sin embargo, una recepción de Tácito independiente de la de Maquiavelo. En el siglo XVII, el tacitismo mostraría su propia operatividad y metodología, como se desprende de la traducción acompañada de aforismos por Baltasar Álamos de Barrientos titulada *Tacito español / Ilustrado con aforismos* (1615).

¹⁵ Véase Seager, R. (1972). *Tiberius*. London: Eyre Methuen.

«doctrina», que no hace distinción entre medios buenos y malos, es utilizada por el príncipe según las circunstancias. En este contexto, Tácito se presenta como la fuente clásica de Maquiavelo.

Los Politicos, y dicipulos de Machiavelo no tienen religion alguna, ni hazen diferencia que la Religion sea falsa, o verdadera, sino si es a proposito para su razon de Estado. [...] Y digo que toman por regla lo que escriven otros autores semejantes à Machiavelo, porque tienen por oraculo lo que Cornelio Tacito historiador Gentil escrivio en sus annales del gobierno de Tyberio Cesar [...] (Ribadeneyra ++4)

De modo que, en la nota al lector, Ribadeneyra especificó que el propósito del tratado no era dictar las leyes de la política a los príncipes, sino enseñarles a gobernar según la ley de dios. Además, ya que sólo la Iglesia puede garantizar el bien común, la principal preocupación de la política debía ser defender los principios religiosos. Su objetivo, entonces, no era sino describir cómo debe comportarse el príncipe cristiano ideal y por qué debe rechazar el modelo maquiavélico de príncipe y descartar la influencia de Tácito en los historiadores de la Edad Moderna. El príncipe de Ribadeneyra es respetuoso de la ley, sabio, valiente, misericordioso y piadoso, amigo de dios y enemigo de la «falsa» razón de estado. Así se presentaba el príncipe cristiano al rey, como defensor de la religión católica y de la ortodoxia moral. La referencia a Felipe II es diáfana.

El dogmatismo religioso como solución del realismo político maquiavélico

El *Tratado de la religión y virtudes* de Ribadeneyra pretendía ofrecer una razón de estado católica como alternativa acertada a la razón de estado secular propuesta por los políticos maquiavélicos. Compuesto por dos libros, el primero trata de la función de la religión en la política y pretende ofrecer consejos al príncipe en materia religiosa, como protector de la Iglesia. Esta primera parte se realizó utilizando ejemplos de la vida de santos y emperadores. En el segundo libro, en cambio, se describe cómo hay que ser virtuoso para gobernar el estado. Son especialmente relevantes los capítulos sobre la prudencia (23,31,32,33) y los dedicados a Maquiavelo (3,34,35). El debate político sobre la razón de estado planteaba cuestiones éticas, de ahí que Ribadeneyra, como la mayoría de los demás jesuitas, practicara la casuística como herramienta para traducir los antiguos conceptos morales medievales a la mentalidad moderna emergente.

La metodología empleada consistía en analizar casos actuales y compararlos con los casos paradigmáticos conocidos, teniendo siempre como referente las escrituras sagradas, los comentarios de los padres de la iglesia y las obras de los filósofos antiguos, la ley romana y canónica, la doctrina oficial de la Iglesia y las opiniones de autoridades de expertos contemporáneos. Para aplicar estas autoridades al caso en cuestión siempre se hacía alusión a la razón del juicio prudente (*phronesis*) para una evaluación de las evidencias. A fin de cuentas, la justificación casuística sobre las opiniones morales estaba basada en un complejo de autoridades culturales. (Hall 51)

Como ya hemos visto al examinar la nota al lector, la primera cuestión que Ribadeneyra buscó abordar fue la refutación de la «doctrina» de Maquiavelo. Según Keith Howard (2012), la opinión de que Maquiavelo era partidario de una «doctrina» fue la primera de una larga serie de malentendidos: «Ribadeneyra has reconstructed Machiavelli's thought for his own purposes, turning it into a doctrine which simply represents the exact opposite of his own message» (Howard 112). El ser «antimachiavelliano» se refería simplemente a una categoría generalizada de intelectuales que definían sus ideas de forma opuesta a las maquiavélicas.

Es posible que Ribadeneyra haya malinterpretado la concepción que Maquiavelo tenía del príncipe, especialmente en la afirmación de que, para mantener su poder sobre su estado, el príncipe debe utilizar cualquier medio, ya sea moralmente correcto o moralmente incorrecto. Este modelo de príncipe fue presumiblemente identificado por Ribadeneyra en un gobernante que reducía la religión a un mero medio de ejercer el poder político, siendo precisamente este uno de los mayores temores de los teólogos de la Contrarreforma. En particular, como señala Vittor Ivo Comparato, Ribadeneyra no parece haber considerado el innovador análisis político del tratado de Maquiavelo, ya que sólo seleccionó los pasajes que podían ser de ayuda en su argumentación.

[Los antimaquiavelistas católicos] Se limitaban a aislar del contexto los capítulos o los pasajes en los que era más explícito el tratamiento de la política como realidad irreductible a la moral cristiana para crear una especie de paradigma negativo, que frecuentemente era sólo un pretexto para expresiones rituales de repulsa y condena. Junto a esta forma de anti-maquiavelismo nació, por consiguiente, también el “maquiavelismo”, entendido como una forma de la política práctica, caracterizada por la acción utilitarista privada de escrúpulos y cuyo fin era la conquista y la conservación del poder. (Comparato 14)

Por otro lado, para avanzar en su argumentación, Ribadeneyra empleó diversas fuentes antiguas, como la *República* de Platón, la *Política* de Aristóteles, el *De Officiis* de Cicerón, el *De Clementia* de Séneca o la *Vitae* de Plutarco; así como autores medievales y contemporáneos, como Alfonso de Castro (1495-1558), quien escribió contra la herejía y Roberto Bellarmino (1542-1621), a quien se debe un texto en defensa del poder papal. Ribadeneyra refería en el primer libro, capítulo I, que Plutarco, quien se había ocupado de la instrucción del emperador Trajano, sostenía que: «en el hazer de las leyes, lo primero y mas importante es la opinion de los dioses» (Ribadeneyra 2).¹⁶ Que el estado depende de la religión es una verdad que el propio Maquiavelo sostuvo en el primer libro de sus *Discursos sobre la primera década de Tito Livio*. En esta obra, Maquiavelo alababa la importancia y la necesidad de la religión para el bien del Estado, aunque se refería a las ceremonias precristianas. Afirmaba que los cultos paganos de los romanos eran un medio que permitía la identificación del estado y el pueblo. La religión se percibía así como un conjunto de proposiciones doctrinales más que como una virtud moral accesible a la razón (Murry 332). De hecho en el capítulo 11 relativo a la religión de los romanos, Maquiavelo escribió:

¹⁶ Plutarch, *Adversus Colotem*, 31.

[Numa] Il quale, trovando uno popolo ferocissimo, e volendolo ridurre nelle obediienze civili con le arti della pace, si volse alla religione, come cosa al tutto necessaria a volere mantenere una civiltà; e la costituì in modo, che per più secoli non fu mai tanto timore di Dio quanto in quella repubblica; il che facilitò qualunque impresa che il Senato o quelli grandi uomini romani disegnasero fare. (Machiavelli, Discorsi, I.11)

Ribadeneyra se centró en esta perspectiva de la religión omitiendo la parte en la que Maquiavelo criticaba la religión cristiana para no estimular sino alejar a los ciudadanos y príncipes de los intereses cívicos. Maquiavelo, en su planteamiento, no condena totalmente el cristianismo, sino más bien condena la forma en que el cristianismo habría despojado a las ceremonias de la antigua Roma de su carácter pragmático (por ejemplo, condena la desaparición de los aurúspices), lo que habría propiciado la ruina de la civilización italiana. Como escribió Maquiavelo:

E perché molti sono d'opinione, che il bene essere delle città d'Italia nasca dalla Chiesa romana, voglio, contro a essa, scorrere quelle ragioni che mi occorrono [...] la Chiesa ha tenuto e tiene questa provincia divisa. [...] Non essendo, adunque, stata la Chiesa potente da potere occupare la Italia, né avendo permesso che un altro la occupi, è stata cagione che la non è potuta venire sotto uno capo; ma è stata sotto più principi e signori, da' quali è nata tanta disunione e tanta debolezza, che la si è condotta a essere stata preda, non solamente de' barbari potenti, ma di qualunque l'assalta. Di che noi altri Italiani abbiamo obbligo con la Chiesa, e non con altri. (Machiavelli, Discorsi, I.12).

En el siglo XVI se mantuvo la identificación entre religión y virtud moral como una tendencia generalizada. De hecho, Murry señala que con ello se logró una identificación entre religión, naturaleza y ley natural; la conclusión es que existe una religión natural y que, por tanto, puede entenderse que incluye cultos precristianos y cristianos (Murry 336). Sin embargo, aunque la religión romana forme parte del culto a dios, para Ribadeneyra y los antimaquiavelianos en general, se opone a la *verdadera* religión, que en cambio conlleva proposiciones teológicas y doctrinales que los antiguos no compartían.

En el capítulo XXXV del segundo libro Ribadeneyra defendió la Iglesia cristiana de las acusaciones de Maquiavelo y sostenía que Maquiavelo incurría en un error cuando alababa el culto pagano de los sacrificios de animales, afirmando que a través de ellos se podía inculcar la virtud de la fortaleza. Para Ribadeneyra, sin embargo, la virtud de la fortaleza, como las demás, es más bien un don de dios y no requiere sacrificios de animales, sino la gracia y la providencia divinas. No hay ninguna prueba, dice el jesuita, de que la religión cristiana haya debilitado al ser humano; los sacrificios de animales no prueban ningún tipo de virtud o fortaleza, al contrario, son una costumbre bárbara (Ribadeneyra 476). Por otro lado, el cristianismo ofrece esperanza y, por tanto, un incentivo para comportarse bien (de manera virtuosa); de manera que no se puede comparar el valor del soldado que no es cristiano y su dudosa felicidad con la esperanza indubitable del soldado cristiano (Ribadeneyra 479). Los cristianos ejercen una fortaleza más íntegra que la de los paganos porque aceptan ese componente de la fortaleza que es el sufrimiento (Ribadeneyra 481). En la base de su razonamiento,

Ribadeneyra siguió la antigua máxima: «Summa ratio est quae pro religione facit » (Ribadeneyra 4); es decir, la razón más elevada es la que conduce a la religión. De ahí que Ribadeneyra respondiera al realismo político de Maquiavelo con un dogmatismo religioso basado en la casuística.

Teología política y casuística en el Primer Libro de Religión

En el capítulo III del primer libro, el tema de la superioridad religiosa toma un carácter más filosófico al mencionar a Aristóteles y su *Política* en el análisis de las cosas necesarias para un estado: la primera de ellas es el culto religioso (Ribadeneyra 9). Ribadeneyra menciona también a otros filósofos como Giamblicus, quien sostiene que la naturaleza humana necesita un dios sin el cual no puede realizar obras divinas, o Pitágoras, quien vincula el concepto de perfección a dios. Su razonamiento se remonta también a Platón, según el cual todos los hombres de fe y razón se dirigen a dios para pedirle su gracia en cualquier acción de gobierno (Ribadeneyra 10). Tácito, a quien Ribadeneyra cuenta entre los filósofos, también sostenía en sus *Anales* que la prosperidad de un estado dependía de su culto a los dioses (Ribadeneyra 14).¹⁷ El texto pasa a discutir la superioridad del cristianismo y la administración de la Iglesia católica romana, a la que se califica como «alta», «magnífica», «maestra», «guía» y «luz» para el pueblo (Ribadeneyra 32). Ribadeneyra era consciente de que debía incluir consideraciones prácticas en su argumento discursivo ya que el tema a debatir era el pragmatismo político; si bien reconduciría la consideración práctica a la trascendencia divina evitando cualquier desviación secular.

En el capítulo VII del primer libro, Ribadeneyra expone cómo la teología romano-cristiana prescribe las reglas de gobierno y, a la inversa, cómo el Espíritu Santo, ley divina y guía absoluta, infunde al rey las mejores prácticas de gobierno. La sabiduría del rey deriva del temor de dios y el soberano debe observar los mandamientos y ceremonias, pues él es necesariamente la encarnación terrenal de dios: las leyes del estado deben coincidir por tanto con las que impone dios. Así pues, la seguridad y la preservación del reino conforma el fin deseado por los reyes y los príncipes; pero los que siguen la «vana» razón de estado se oponen en realidad a este fin y perecen en detrimento del estado. La solución es, en cambio, la del príncipe cristiano, que es el más indicado para gobernar, según Ribadeneyra, porque sus súbditos le temerán y respetarán al mismo tiempo igual que a dios. El príncipe cristiano tiene como fin «el mismo dios, y aquella bienaventurada eternidad que esperan los Cristianos» (Ribadeneyra 58). Es a través del pensamiento de Santo Tomás que Ribadeneyra demuestra cómo la autoridad política se basa en la voluntad divina, por lo tanto, la

¹⁷ La presencia de Tácito es esporádica en este primer libro. Se le menciona de nuevo en el capítulo XXV, sobre el respeto que los príncipes deben tener hacia los ministros de la iglesia. En efecto, Tácito escribió que entre los germanos los sacerdotes determinaban todas las cosas de gran importancia (Ribadeneyra 228).

obediencia a la autoridad política está predeterminada por orden de dios.¹⁸ Sin dios, no se puede adquirir ni mantener un Estado. Siempre que no se trate de una autoridad política ilegítima, los súbditos deben respetar las órdenes del príncipe legítimo (cristiano), aunque no parezcan ventajosas. La consecuencia inmediata de los argumentos anteriores es que el deber más importante del príncipe debe ser servir y defender la fe católica romana: esta es la forma católica de la razón de estado. Como ha señalado Harro Hopfl (2002), los defensores de la religión católica, como Ribadeneyra, construyeron la (propia) identidad de «razón de Estado» con el fin de no alterar la ortodoxia religiosa (Hopfl 218).

En los capítulos XIV y XV del primer libro, Ribadeneyra trató de las circunstancias en que los príncipes siguen la falsa razón de estado, arruinando sus dominios y a sí mismos. Por ejemplo, el famoso Vitiza, rey de los visigodos, tras haberse entregado a sus vicios, convirtió la falsa clemencia que había prometido al principio de su reinado en crueldad absoluta (Ribadeneyra 84). Habiendo abandonado el vínculo de la honestidad y la modestia, su obediencia al Papa, su respeto y reverencia a dios, atormentado por su mala conciencia, empezó a temer que su reino se levantara contra él. Vitiza terminó sus días tan miserablemente y dejó el reino tan débil y desarmado que este fue incapaz de resistir ante los moros. La mención del peligro de los moros no es casual sino que responde a una actitud política católica necesaria para la conservación del estado, en el contexto de la lucha contra las herejías. En este sentido, los monarcas españoles actuaron bien y con firmeza al combatir a los herejes. Mientras que, por el contrario, María Estuardo, reina de Escocia, aunque siempre firme en la fe católica, cometió el error de tolerar a los herejes siguiendo el consejo de los políticos y yendo en contra del buen consejo de los católicos. Ribadeneyra explica la caída de la reina de Escocia a través de los designios de la divina providencia:

[Dios] castigó, por una parte, con justicia a la Reyna, quitándole el Reyno, y la libertad, y afligiéndola con tan larga prisión, y con un tratamiento indigno de su real persona: y por otra usó con ella de misericordia rematando sus trabajos, con un fin tan glorioso, como fue dar la vida por su santísima Fe [...]. (Ribadeneyra 91)

En cambio, el rey Fernando el Católico admitió que debía su prosperidad y sus victorias a su defensa de la verdadera religión estableciendo la Inquisición. Su éxito está dictado por la gracia divina, de modo que Ribadeneyra escribe que «todas sus prosperidades y victorias avían nacido del cielo que Dios lo avía dado de conservar y amplificar su Santa religión, con echar a los infieles de España» (Ribadeneyra 100). Se trata de una maniobra deliberada a la que recurren los defensores de la Contrarreforma, apoyada nada menos que por el rey Felipe II, ejemplo paradigmático de príncipe cristiano. En efecto, en el capítulo XVI, Ribadeneyra describe al príncipe legítimo basándose en el emperador Constantino, cuyo edicto concedía tolerancia a los cristianos, y en el emperador Teodosio, que castigaba a los maniqueos y apóstatas (Ribadeneyra 150-152). Sin embargo, los ejemplos expuestos hasta ahora difícilmente

¹⁸ Santo Tomás demuestra la tesis de que el poder civil está subordinado al poder divino y que, en consecuencia, la política pertenece al ámbito de la ciencia moral (Tomás de Aquino, *Sentencia Libri Politicorum*, “Prooemium”).

convencerían a quienes coincidían en la necesidad de un realismo político que pudiera hacer frente a la complejidad de las relaciones tanto en el ámbito interior como en la esfera exterior. Ribadeneyra sin duda era consciente de ello y desarrolló el contenido de todo el segundo libro de su tratado en torno a las prácticas gubernamentales del príncipe cristiano.

La razón de estado católica en el Segundo libro de las Virtudes

En la segunda parte del *Tratado de religión y virtudes que debe tener el príncipe christiano* Ribadeneyra, siguiendo la estrategia contrarreformista de la ortodoxia tridentina, describió las características de este príncipe refutando el argumento político de Maquiavelo incluido en el capítulo XVIII de *El Príncipe*. En el capítulo II, el jesuita tradujo literalmente las palabras de Maquiavelo considerándolas como palabras del infierno:

No es necesario que un Príncipe tenga todas las calidades que hemos dicho, más bien es necesario que parezca que las tienen [...] muchas veces, para conservar su estado, están obligados a hacer contra la Fe, contra la caridad, contra la humanidad, y contra la religión. (Ribadeneyra 267-268)

Para mostrar que Maquiavelo defendía ideas no sólo en contra de la fe sino también de la razón, Ribadeneyra recurrió a la obra *De officiis* de Cicerón (II, 43): «dice Sócrates, que no hay camino más llano y más breve para alcanzar gloria, que procurar ser tal cual el hombre desea ser tenido»¹⁹ (Ribadeneyra 268). Con el ejemplo de Sócrates – que según Platón era nada menos que el más sabio de los filósofos –, Cicerón admitió que no hay un camino más fácil y más corto hacia la fama que intentar ser y no parecer. El argumento busca evidenciar la negatividad de la apariencia y el disimulo frente a la sinceridad y la honestidad de los virtuosos que siguen la ley divina. Para enfatizar su argumento contra la disimulación, Ribadeneyra continúa con otra cita del *De officiis* de Cicerón (I, 41): «Entre todas las sin justicias no hay pestilencia alguna más perniciosa que la de los que quando mas engañan mas procuran parecer buenos, y cubrir su maldad»²⁰ (Ribadeneyra 269). Estas consideraciones se corresponden con las de Séneca en *De Clementia* (I, 5): «ninguno puede tener la máscara mucho tiempo, porque las cosas fingidas luego se vuelven a su naturaleza»²¹ (Ribadeneyra 269). En suma, para Ribadeneyra la disimulación constituye la peor de todas las formas de injusticia, siendo contraria a la naturaleza y, por tanto, destinada a la destrucción.

Es de relevancia destacar que Ribadeneyra se valió de autoridades que según Richard Tuck (1993) encarnaban el “Viejo Humanismo”, en contraste con el llamado “Nuevo Humanismo” que se sustentaba en los modelos ofrecidos por Tácito y Maquiavelo. La disimulación y la falsa razón de estado están íntimamente relacionadas,

¹⁹ Texto original: “Quamquam praeclare Socrates hanc viam ad gloriam proximam et quasi compendiarium dicebat esse, si quis id ageret, ut qualis haberi vellet, talis esset”.

²⁰ Texto original: “Totius autem iniustitiae nulla capitalior quam eorum, qui tum, cum maxime fallunt, id agunt, ut viri boni esse videantur”.

²¹ Texto original: “Nemo enim potest personam diu ferre, ficta cito in naturam suam recidunt”.

como se evidencia en el capítulo IV del segundo libro donde aparece un príncipe absolutamente hipócrita que sigue el *dictum* atribuido a Luis XI, rey de Francia: «nescit regnare qui nescit simulare» (Ribadeneyra 283); es decir, “quien no sabe engañar no sabe gobernar”. El emperador Tiberio, maestro de la disimulación, se convirtió a finales del siglo XVI en modelo (o antimodelo), precisamente en un momento de la historia en la que la disimulación emergió como elemento fundamental de las técnicas de gobierno de los príncipes, lo que planteó numerosos obstáculos al razonamiento de Ribadeneyra.

Desde este punto de vista, Ribadeneyra se enfrenta a un nuevo modo de pensar la política que ve en esta un espacio de representación y teatralidad en el que se fingen virtudes, se ocultan secretos y se encarnan personajes ficticios ante un público resignado a fiarse de lo que le muestran sus ojos. (Vilar 146)

En este contexto Ribadeneyra desplegó una teoría de la disimulación, partiendo de la diferencia cualitativa entre simulación y disimulación, encaminada a determinar en qué casos la disimulación debía ser tolerada por necesidad. De esta manera, la disimulación se convierte en la capacidad de comprender hasta dónde se puede llegar mintiendo en aras de un bien mayor (Vilar 149). Así, es bueno notar que un príncipe que no puede engañar corre el riesgo de ser engañado por otros y por eso es mejor que un príncipe que tiene enemigos se arme de disimulo: «pero miren bien hasta donde ha de llegar sin que Dios se ofenda, y los términos y límites que ha de tener su recato y artificio, para que siendo Príncipes Christiano y discípulos de Christo, no se hagan discípulos de Maquiavelo» (Ribadeneyra 285). En este sentido, el criterio para distinguir qué clase de príncipe hace uso de la disimulación es el de la fe y la necesidad «providencial». De este modo el jesuita devolvió a las instituciones eclesiásticas un papel central en la política de los estados; sólo estas instituciones podían captar el plan de la providencia y podían iluminar a los políticos. Gennaro Barbuto señala que el jesuita contrarrestó a los políticos *maquiavélicos* partiendo de la perspectiva del estado como *ens naturalis*, por tanto parte del orden divino y sujeto a la providencia. En esta tesitura, “la Iglesia de Roma podía ser la única institución que mediara entre la Providencia y el mundo” (Barbuto 135)²². Habiendo establecido que el fundamento de la política se encuentra en el dogma católico romano, surge una razón de estado católica permisiva incluso con el uso de la disimulación como resultado de una *prudencia católica* que a su vez es fruto de la fe y del cumplimiento de la voluntad de dios. Si la disimulación maquiavélica no se rige por la providencia, sino únicamente responde a la necesidad personal del gobernante, la disimulación cristiana está subordinada a la providencia y no separada de las virtudes. En el capítulo XXIII, titulado *La prudencia del príncipe*, Ribadeneyra argumentará sobre la prudencia, la más alta de todas las virtudes. Se trata de prudencia para disimular tomando el jesuita como referencia la prudencia aristotélica (tal como la describe Santo Tomás) cuando afirmaba que: «es cierto, que el que no tiene prudencia para regirse a sí mismo, menos la tendrá para regir su casa, las ciudades, provincias y Reynos» (Ribadeneyra 407). Esta es una

²² Texto original: “La Chiesa media fra Provvidenza e mondo, in quanto è *corpus mysticum*. Sua missione è dare *consistenza storica* alla parola e al volere divino”.

astucia cristiana distinta de la falsa política que Ribadeneyra también llama «astucia engañosa», ejercida por Tiberio, maestro en este arte. El buen príncipe está libre de la tentación de perseguir su propia voluntad en el ejercicio de gobierno pues, a diferencia del tirano, se entrega a cumplir la voluntad de dios. Por otro lado, la disimulación no es dominio exclusivo de los tiranos, como Ribadeneyra explicará en el capítulo XL cuando trata de los tiranos y de la llamada virtud (maquiavélica) de la fortaleza. En conclusión, es preferible confiar en la historia eclesiástica en lugar de la historia profana, como la escrita por Tácito, ya que esta última refleja las crueldades y falsedades de figuras como Tiberio, Calígula, Nerón, quienes encarnan el antitipo del verdadero soberano (Ribadeneyra 517).

El “pastorado” del príncipe cristiano

En su trayectoria argumentativa Ribadeneyra siguió un sistema dicotómico: a cada modelo negativo se contraponen uno positivo, católico. Si el príncipe cristiano, aunque practique la disimulación, no es un tirano, entonces le corresponderá otra figura en contraposición. En el capítulo X, Ribadeneyra escribe que: «el oficio del Principe es apacentar, regir, y gobernar sus subditos, de la manera que el buen Pastor apacienta su ganado, y le defiende de los lobos» (Ribadeneyra 327). La imagen del buen pastor era bien conocida en los tratados políticos de la cultura de la Contrarreforma.²³ Ribadeneyra se sitúa así dentro de la perspectiva de la doctrina postridentina que ve la dimensión pastoral como fundamento de la Iglesia. Tomando como fuente autorizada a Suetonio (*Tiberius*, III.32), Ribadeneyra explica cómo un buen príncipe sabe exactamente cómo cumplir sus deberes hacia sus súbditos: «Boni pastoris esse tondere pecus, non deglubere». En efecto, Suetonio escribe que el propio Tiberio utilizó este proverbio (del que se le atribuye ser autor) para frenar la avaricia de sus cortesanos quienes habían aconsejado aumentar los impuestos en una de las provincias ya fuertemente gravadas. Ribadeneyra, con el ejemplo del pastor, promovió la militancia católica fundamentada en la actividad pastoral destinada a fomentar el compromiso con el catolicismo también entre los gobernantes. Los príncipes cristianos deben ser misericordiosos y garantizar la igualdad entre sus súbditos convirtiéndose en padres de los huérfanos, jueces de las viudas, albergue de los pobres, remedio y consuelo para los desfavorecidos (Ribadeneyra 336). Se concluye que los príncipes que adoptaron tales acciones fueron ejemplares, como Constantino, Teodosio, Carlos el Grande y el rey Roberto II de Francia, conocido como el Piadoso, quien al parecer fortaleció su corona al brindar sustento a los pobres (Ribadeneyra 391).

En el capítulo XV del segundo libro, Ribadeneyra continúa su crítica al capítulo XVIII de *El Príncipe* de Maquiavelo, señalando que el príncipe debe cumplir su palabra, incluso más que los demás, «porque la palabra del Principe debe ser como un Oraculo, y mas firme, y mas segura que qualquiera otra obligacion» (Ribadeneyra 362). El príncipe cristiano debe ser consciente de que otros príncipes pueden seguir el modelo

²³ En efecto, Botero utilizó esta referencia en el primer libro de su *Della Ragion di Stato*, cuando habló de la justicia entre el rey y sus súbditos.

maquiavélico de gobernar y, desde esta consideración, debe proceder con cautela para poder reconocer a los «zorros» que están dispuestos a engañarlo. En primer lugar, es fundamental que el príncipe cumpla su palabra a dios, ya que esto le proporcionará una conciencia tranquila, los demás príncipes confiarán en él y sus súbditos lo tomarán como ejemplo (Ribadeneyra 363). Una vez demostrado que la política tiene un fundamento teológico, entra en juego la perspectiva providencial de Ribadeneyra: dios le dice al príncipe lo que debe hacer.

En suma, el príncipe cristiano debe instaurar un pastorado al gobernar, imitando así el ejemplo de dios. Esta forma de gobernar “gira en torno a las nociones de salvación, obediencia y verdad” (Golder 167). Este es el resultado de la reorganización que hace Ribadeneyra de las fuentes utilizadas por sus oponentes para demostrar que sólo hay una forma aceptable de gobernar: el poder pastoral ejercido por el príncipe cristiano. En este sentido, Felipe II, como rey y católico, encarna esta forma de gobierno expresada en la conexión entre la iglesia y el estado. Por otro lado, este planteamiento también puede ser analizado a través de la noción foucaultiana de poder pastoral.

Pastoral power was, Foucault tells us, characterized in the following way: first, it was exercised over a flock of people on the move rather than over a static territory; secondly, it was a fundamentally beneficent power according to which the duty of the pastor (to the point of self-sacrifice)²⁴ was the salvation of the flock; and finally, it was an individualizing power, in that the pastor must care for each and every member of the flock singly. (Golder 165)

Las lecciones de Foucault sobre el poder pastoral (8 de febrero de 1978) ponen de relieve la peculiaridad del discurso de la edad moderna temprana de combinar «estado» y «pastorado». Según Foucault, el estado es la forma política de un poder centralizado y centralizador, mientras que el “pastorado” es el poder individualizador de quien conduce al estado.

However, pastoral power is, I think, entirely defined by its beneficence; its only *raison d'être* is doing good, and in order to do good. In fact the essential objective of pastoral power is the salvation (*salut*) of the flock. In this sense we can say that we are assuredly not very far from the objective traditionally fixed for the sovereign, that is to say, the salvation of one's country, which must be the *lex suprema* of the exercise of power. (Foucault 126)

En un contexto monárquico, esta última instancia desarrolla técnicas de poder que se dirigen a los individuos y pretenden gobernarlos de forma continua y permanente. La reflexión foucaultiana sobre el poder pastoral se articula en torno a los mecanismos específicos concebidos por la Iglesia para ejercer su influencia en el ámbito político. En este sentido, como señala Hernán Scholten (2013), fue la Iglesia la que organizó el ejercicio del poder pastoral de una manera particular, diferenciándola de la tradición

²⁴ El tema del rey que puede llegar a sacrificarse, o a ser sacrificado por el pueblo, es objeto de largos debates en antropología. Lo trata, por ejemplo, David Graeber en el segundo capítulo de Graeber, D., Sahlins, M., & Sahlins, M. D. (2017). *On kings*. Chicago: Hau Books.

clásica. Así, puede deducirse que un posible punto de partida para investigar la llamada “razón de ser” de la Iglesia radique en el paradigma político del “pastorado”.

Ribadeneyra no parece haber explorado plenamente el potencial del “pastorado” desde el punto de vista de la práctica política. Su argumentación teológica se limitó a consideraciones casuísticas. El “pastorado” que Ribadeneyra toma en consideración se fundamenta en una metafísica carente de coherencia a finales del siglo XVI. Por un lado, la idea del buen pastor era una piedra angular de la doctrina de la Contrarreforma para dar contenido moral a las nuevas prácticas políticas. Por otro lado, la política, anteriormente impulsada por la religión, se convierte en una parte secularizada de ésta. Sin embargo, un gobierno fuerte y posible desde una perspectiva realista es aquel en el que prevalece el origen divino. No en vano, Ribadeneyra concluye su tratado con la expresión «*soli deo honor e gloria*» (Ribadeneyra 560), es decir, “sólo a Dios honor y gloria”. Desde un punto de vista puramente político, Felipe II adopta un modelo de teología política, según la cual el rey es la manifestación humana de un principio religioso. De este modo, el Rey Católico es al mismo tiempo tan divino como humano lo que le permite ejercer su poder *omnes et singulatim*, es decir, sobre todos y de acuerdo con las circunstancias apropiadas.

Conclusión

Ribadeneyra escribió *Tratado de religión y virtudes* en el específico momento, finales del siglo XVI, en el que se venía produciendo un rechazo absoluto de los modelos políticos hasta entonces válidos. La pieza es nítido testimonio de la oposición de la tradición escolástica a las políticas de reforma. Ribadeneyra buscó adoptar las nuevas exigencias políticas e interpretarlas en términos religiosos, utilizando los métodos de la casuística y la tradición del poder pastoral que había inspirado a su monarca. Esta obra refleja una tendencia característica de la Monarquía de España en un marco cronológico concreto, si bien genera ciertas ambigüedades al enfatizar los vínculos entre las instancias seculares y el poder pastoral. Ribadeneyra intenta contener las instancias totalizadoras del poder gubernamental a la vez que las refuta con un modelo igualmente totalizador, el del poder pastoral, por ello me ha parecido oportuno destacar la idea del monarca como buen pastor que se desprende de su tratado. Por otro lado, y como se ha señalado, su idea de la «verdadera» razón de estado podría remitir al lema «Razón de la Iglesia». Asimismo, esta obra de Ribadeneyra se presta convenientemente a ser incorporada en un discurso más amplio acerca de la relación Tácito-Maquiavelo, la manipulación de estas dos fuentes con el fin de criticar a los «políticos» y, sobre todo, el despliegue posterior del tacitismo como movimiento de pensamiento en sí mismo. Sin duda, al fomentar un enfoque crítico, el antimachiavelismo de Ribadeneyra junto con su posterior rechazo a Tácito ejercieron una influencia significativa en la evolución de los estudios taciteanos.

BIBLIOGRAFÍA

- Albaladejo, Pablo Fernández (2009). "Entre la razón Católica y la razón de estado: senderos de la "Raison politique" en la monarquía española", *Transitions: Journal of Franco-Iberian studies*, 5, URL: http://culturahistorica.org/wp-content/uploads/2020/02/fernandez-albaladejo-razon_catolica.pdf
- Amezúa Amezúa, L. C. (2023). "Unidad y diversidad religiosa: reparos de la tolerancia en Pedro de Ribadeneira y Francisco Suárez". *Cauriensa*, 18, URL: https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/21475/1/2340-4256_18_1299.pdf
- Aquinas, Thomas, *Sentencia Libri Politicorum*.
- Arienzo, Alessandro (2014). "Percorsi del sacro e del politico nell'Italia di prima età moderna: lo stato pontificio e il pastorato cattolico post-tridentino", *California Italian Studies*, 5(1), URL: <https://escholarship.org/uc/item/4mb0b16v>
- Arienzo, Alessandro (2019). "Ragioni della Chiesa e ragioni dello Stato: per una nuova stagione di studi". En Gianfranco Borrelli, Lorenzo Coccoli (coords.). *Ragion di Stato e Ragion di Chiesa*. Napoli: Bibliopolis.
- Barbuto, Gennaro (2017). "I Gesuiti e il "principe" di Machiavelli: da Ribadeneyra a Gracián. Paradigma della mediazione", *Res Publica. Revista de Historia de las Ideas Políticas*, 20, URL: <https://www.iris.unina.it/retrieve/e268a72e-9ce9-4c8f-e053-1705fe0a812c/gesuiti%20e%20machiaVELLI%20stampa.pdf>
- Ben Golder (2007). "Foucault and the genealogy of pastoral power", *Radical philosophy review*, 10(2), URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1348831
- Bilinkoff, Jodi (1999). "The Many "Lives" of Pedro de Ribadeneyra", *Renaissance Quarterly*, 52(1).
- Botero, Giovanni (1589). *Della Ragion di Stato*. Venezia: Gioliti.
- Calvo, Natalia (2012). "El Príncipe cristiano: La Fe y la Virtud frente a la Razón de Estado", In *Itinere*, 1(1), URL: <https://revistas.ufasta.edu.ar/index.php/initinere/article/view/20>
- Cicero, Marcus Tullius, *De officiis*.
- Clossey, Luke (2008). *Salvation and Globalization in the Early Jesuit Missions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comparato, Vittor Ivo (2016). "El pensamiento político de la contrarreforma y la razón de Estado", *Hispania sacra*, 68 (137).
- Elliott, J. H. (2018). *España y su mundo (1500-1700)*. Barcelona: Taurus.
- Escudero, José Antonio (2019). *Felipe II: el rey en el despacho*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- Foucault, Michel (2009). *Security, territory, population: Lectures at the College de France, 1977-78*. Michel Senellart, François Ewald, y Alessandro Fontana (coords.). Palgrave Macmillan UK.
- Golder, Ben (2007). "Foucault and the genealogy of pastoral power", *Radical philosophy review*, 10(2), URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1348831

- Graeber, D., Sahlins, M., & Sahlins, M. D. (coords.) (2017). *On kings*. Chicago: Hau Books.
- Hall, Robert T., (2013). "La Casuística Retomado: Justificación y autoridad". En: Robert T. Hall José Salvador Arellano (coords.). *La casuística: una metodología para la ética aplicada*. Santiago de Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hall, Robert T., and José Salvador Arellano, (coords.) (2013) *La casuística: una metodología para la ética aplicada*, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Herrera, Antonio de (1593). *Diez Libros de la Razón de Estado*. Madrid: emprenta de P. Madrigal.
- Hopfl, Harro (2002). "Orthodoxy and reason of state", *History of Political Thought*, 23(2).
- Howard, Keith David (2012). "The Anti-Machiavellians of the Spanish Baroque: A Reassessment". *LATCH*, 5, 106-119. URL: <https://thelatchjournal.com/ws/media-library/b19bb07962f449e6aa5d1b279e9da6ef/keith-david-howard.pdf>
- Kamen, Henry (1998). *The Spanish Inquisition: a historical revision*. Haven: Yale University Press.
- Machiavelli, Niccolò (1531). *Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio*. Roma: Antonio Blado.
- Menon, Marco (2017). "L'interesse teorico di Machiavelli Una nota sulla lettura straussiana del Principe". *SYZETESIS*, 4(2), URL: https://www.syzetesis.it/doc/rivista/archivio/2017/2/7_ARTICOLI_MENON.pdf
- Monge, Juan Manuel Forte (2010). "Un lector de Maquiavelo en la tratadística ibérica de finales del siglo XVI: Bartolomeu Filipe", *Quaderns d'Italia*, 15, URL <https://revistes.uab.cat/quadernsitalia/article/view/v15-forte/273-pdf-es>
- Murry, Gregory (2014). "Anti-machiavellianism and Roman civil religion in the princely literature of sixteenth-century Europe", *The sixteenth century journal*, 45(2).
- Plutarch, *Adversus Colotem*. Ed. Goodwin.
- Pujol, Xavier Gil (2015). "La razón de Estado en la España de la contrarreforma. Usos y razones de la política". *eHumanista: Journal of Iberian Studies*, 31, URL: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8164554.pdf>
- Quesada, M. Á. L. (1999). *La España de los Reyes Católicos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Quintero, María Cristina (1998). "English Queens and the Body Politic in Calderón's "La cisma de Inglaterra" and Rivadeneira's "Historia Ecclesiastica del Scisma del Reino de Inglaterra". *MLN*, 113(2).
- Ribadeneyra, Pedro de (1599). *Flos sanctorum, o Libro de las vidas de los santos*. Madrid: emprenta de Luis Sanchez.
- Rivadeneira, Pedro de (1589). *Tratado de la tribulación, repartido en dos libros*. En el primero se trata de las tribulaciones particulares: y en el segundo de las generales que Dios nos embia, y del remedio dellas. Madrid: emprenta de P. Madrigal.
- Rivadeneira, Pedro de (1572). *Vita Ignatii Loiolae*. Neapoli.
- Rivadeneira, Pedro de (1588). *Historia ecclesiastica del scisma del reyno de Inglaterra*. Madrid: emprenta de P. Madrigal.

- Ribadeneira, Pedro de (1605). Tratado en el qual se da razón del instituto de la religion de la compañía de Jesus. Madrid: Impresso en el Colegio de la Compañía de Jesus de Madrid.
- Ribadeneyra, Pedro de (1595). Tratado de la religion y virtudes que deue tener el principe christiano, para gouernar y conseruar sus estados: contra lo que Nicolas Machiauelo y los politicos deste tiempo enseñan. Madrid: emprenta de P. Madrigal.
- Seager, Robin (1972). Tiberius. London: Eyre Methuen.
- Sebastián, Juan Carlos Tellería (2006). "El significado del concepto libertas en los Annales de Tácito", BAETICA. Estudios de Historia Moderna y Contemporánea, 2(28), URL: <https://revistas.uma.es/index.php/baetica/article/view/285>
- Seneca, Lucius Annaeus, De Clementia.
- Seneca, Lucius Annaeus, Epistulae ad Lucilium.
- Svetonius, Gaius Tranquillus, Tiberius.
- Scholten, Hernán (2013). "El poder pastoral en la obra de Michel Foucault". Anuario. Estudios de la Filosofía e Historia de las Religiones, 4.
- Tacitus, Cornelius (1911), Historiae. Clarendon Press: Oxford.
- Toffanin, Giuseppe (1921). Machiavelli e il "tacitismo": (la "politica storica" al tempo della controriforma). Padova: Angelo Draghi.
- Tuck, Richard (1993). Philosophy and government. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vilar, Mario Prades (2011). "La teoría de la simulación de Pedro de Ribadeneyra y el maquiavelismo de los antimaquiavélicos", Ingenium: Revista electrónica de pensamiento moderno y metodología en historia de las ideas, 5, URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4587961>
- Wright, Anthony D. (2017). The Counter-Reformation: Catholic Europe and the Non-Christian World. London: Routledge.

La inteligencia artificial generativa, su impacto en los derechos fundamentales y el rol de las empresas en la gestión de los riesgos

Generative artificial intelligence, its impact on fundamental rights and the role of companies in risk management

Dra. Verónica Melo
UFASTA; UCA

RESUMEN

En el presente trabajo¹ se analizan los derechos fundamentales a la igualdad ante la ley y la no discriminación arbitraria y el derecho a la privacidad frente al avance de los modelos de inteligencia artificial generativa. Se hace hincapié en el rol responsable que deben tener las empresas en la gestión de los riesgos derivados de esta tecnología.

PALABRAS CLAVE: derechos fundamentales; igualdad ante la ley; no discriminación arbitraria; privacidad; gestión de riesgos

ABSTRACT

This paper analyses the fundamental rights to equality before the law and non-arbitrary discrimination and the right to privacy in the face of the advancement of generative artificial intelligence models. Emphasis is placed on the responsible role that companies must play in managing the risks arising from this technology.

KEYWORDS: fundamental rights; equality before the law; non-arbitrary discrimination; privacy; risk management

¹ El presente artículo es resultado del proyecto de investigación dirigido por el Padre Doctor Alejandro Ramos, titulado “¿La IA manipula nuestras decisiones?”, aprobado mediante Resolución del Rectorado 337/24

Introducción

La inteligencia artificial, en su vertiginoso desarrollo y expansión, se ha convertido en una de las fuerzas más disruptivas de nuestra era. Mientras promete una optimización sin precedentes en diversos ámbitos de la vida cotidiana, sus implicaciones para los derechos fundamentales son motivo de seria preocupación.

En primer lugar, la invasión de la privacidad es uno de los riesgos más acuciantes. La IA, alimentada por vastos océanos de datos personales, tiende a invadir espacios que antes considerábamos privados. El rastreo constante de nuestras actividades online y offline, desde nuestras compras hasta nuestros movimientos, configura un panorama donde la vigilancia omnipresente se convierte en la norma. Esta erosión de la privacidad no solo compromete nuestro derecho a la intimidad, sino que también establece las bases para un control social sin precedentes.

Asimismo, el derecho a la igualdad y a la no discriminación se encuentra en una posición vulnerable ante la IA. Los algoritmos, a menudo considerados imparciales, pueden perpetuar y amplificar sesgos existentes en los datos con los que son entrenados. Esto se traduce en discriminación en áreas críticas como el empleo, la justicia y la atención médica. Los sistemas de IA, al ser implementados sin la debida transparencia y supervisión, pueden tomar decisiones que afectan profundamente la vida de las personas sin un mecanismo claro de responsabilidad.

La autonomía y la libertad individual también están en juego. La inteligencia artificial, a través de sistemas de recomendación y personalización, puede influir de manera sutil pero poderosa en nuestras elecciones y comportamientos. La capacidad de estos sistemas para moldear nuestras preferencias y acciones plantea una amenaza directa a nuestra capacidad de tomar decisiones libres e informadas.

Además, la concentración de poder en manos de unas pocas empresas tecnológicas que dominan el desarrollo y la implementación de la IA es alarmante. Este monopolio no solo desafía los principios de la competencia justa, sino que también otorga a estas entidades una influencia desmesurada sobre aspectos fundamentales de la sociedad. Este desequilibrio de poder amenaza la democracia y puede llevar a una erosión de los derechos ciudadanos a través de una gobernanza tecnológica que escapa al escrutinio y control público.

En este contexto, la falta de marcos regulatorios robustos y actualizados para la inteligencia artificial en muchos países agrava los riesgos mencionados. La legislación, a menudo lenta y reactiva, se encuentra rezagada frente al rápido avance tecnológico, dejando a los ciudadanos desprotegidos ante los posibles abusos.

Es imperativo, entonces, que abordemos estos desafíos con urgencia. Necesitamos un enfoque ético y regulatorio que priorice la protección de los derechos fundamentales. Solo a través de una combinación de leyes claras, supervisión efectiva y una sociedad civil vigilante, podremos garantizar que la inteligencia artificial se desarrolle y despliegue de manera que respete y promueva los principios esenciales de la dignidad humana.

Los derechos fundamentales desde la perspectiva de Robert Alexy

Alexy nos presenta una tesis que profundiza su modelo no positivista al sostener que el derecho en general y los derechos fundamentales en particular tienen una dimensión real o fáctica y una dimensión ideal o crítica (Alexy, 2016, 27-45). Según Alexy, el derecho no puede entenderse únicamente como un conjunto de normas jurídicas positivas (la dimensión fáctica), sino que también debe considerarse en términos de principios y valores que guían la justicia (la dimensión ideal o crítica). La dimensión fáctica se refiere a las normas establecidas y aplicadas por instituciones jurídicas, mientras que la dimensión ideal alude a los principios de justicia que esas normas deben reflejar y perseguir. Esta perspectiva integral es esencial para evaluar la incidencia de la IA en los derechos fundamentales.

En tal sentido, el profesor de Kiel sostiene que la única característica esencial del derecho es que este tiene una doble naturaleza que comprende necesariamente tanto una dimensión real o fáctica, y otra ideal o crítica (Alexy, 2011, 29-58). La primera dimensión es positiva y estaría representada por los aspectos de la autoridad y la eficacia social, mientras que la dimensión ideal se refiere a que todo derecho formula una pretensión de corrección discursivamente moral. La dimensión fáctica nos remite al principio de seguridad jurídica, principio que implica la relación entre la decisión de la autoridad y la eficacia social. Por su lado, la dimensión ideal hace referencia a un principio material o substancial: el de la justicia, el que exigiría la corrección moral de la decisión jurídica. Desde su perspectiva, la dimensión ideal del derecho, por sí sola, expresaría sólo una corrección de primer orden, en cambio el segundo orden de corrección sería más amplio, pues comprende tanto a la dimensión ideal como a la real del derecho en su conjunto (Alexy, 2017, 314-341)

Para Alexy, esta tesis abstracta de la doble naturaleza del derecho encuentra la determinación de su contenido en el marco de un sistema concreto cuya idea central es lo que llama la “institucionalización de la razón” (Alexy, 2000, 217-250). Así, esta doble naturaleza implica que el derecho no solo debe ser evaluado en términos de validez formal, sino también en términos de corrección racional. La institucionalización de la razón garantiza que las normas jurídicas y su aplicación puedan ser sometidas a una evaluación racional constante, promoviendo así la justicia y la legitimidad del sistema jurídico (Alexy, 2000, 217-250). La institucionalización de la razón en el pensamiento de Alexy es una propuesta que busca integrar la racionalidad práctica en el corazón del sistema jurídico. Esto se logra a través de procedimientos que fomentan la argumentación racional, la exigencia de justificación de las decisiones y una interpretación coherente y basada en principios racionales. Al institucionalizar la razón, Alexy pretende asegurar que el derecho no solo sea un conjunto de normas, sino también una práctica continua de argumentación y justificación racional, lo que, en última instancia, contribuye a un sistema jurídico más justo y legítimo. Para Alexy, la justificación de los derechos fundamentales está relacionada con la de los derechos humanos (Alexy, 2007, 52). A su juicio, los derechos humanos tendrían una estructura de principios y se caracterizarían por su universalidad, su carácter fundamental, su abstracción, su moralidad y su prioridad (Alexy, 2016 b, 93).

Alexy sostiene que en orden a lograr que los derechos humanos no solo tengan validez por su corrección moral, sino que tengan vigencia real, es menester garantizarlos a través de su incorporación positiva, por ejemplo, en el catálogo de derechos fundamentales de una Constitución política (Alexy, 2009, 67-84).

Incidencia de la IA en los derechos fundamentales

Esta perspectiva integral que Alexy adopta en su teoría de la doble naturaleza del derecho es esencial para evaluar la incidencia de la IA en los derechos fundamentales.

Ensayemos entonces una enumeración de derechos fundamentales y la incidencia que tiene sobre ellos la IA. El orden que hemos seleccionado para analizar esta cuestión responde al orden de aparición de los derechos involucrados en la Declaración universal de los derechos del hombre. Por consiguiente, entendemos que la IA puede gravitar negativamente sobre: la integridad física y psicológica, la igualdad ante la ley y la protección contra la discriminación, la privacidad, la propiedad, libertad de conciencia, pensamiento, opinión y religión, libertad de expresión y de acceso a la información, derecho a participar en los asuntos públicos, derecho a trabajar, derechos de los niños, derechos a la cultura, arte y ciencia (ONU, 2024). En el presente trabajo abordaremos la incidencia de la IA en el derecho a la igualdad ante la ley y protección contra la discriminación arbitraria así como en el derecho a la privacidad, mientras que el resto de los derechos fundamentales serán objeto de un estudio diferente.

Igualdad ante la ley y protección frente a la discriminación arbitraria

El marco jurídico internacional de los derechos humanos garantiza la igualdad ante la ley a la vez que prohíbe toda forma de discriminación arbitraria. Por ejemplo, el artículo 2 de la CUDH reza: Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía. A su turno, el artículo 7 del mismo instrumento contempla: Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

En este contexto es necesario señalar que los resultados de los modelos de IA generativa tienden a reproducir los sesgos culturales presentes en los datasets de entrenamiento (Navigti et. Al, 2022), lo que incide en la propagación dañosa de estereotipos basados en raza, color, sexo, idioma, religión, política, nacionalidad,

amplificando de este modo la discriminación y las inequidades socioeconómicas ya existentes en la sociedad.

A modo de ejemplo de las amenazas a la igualdad y no discriminación, podemos mencionar que los modelos de IA generativa pueden producir contenidos peyorativos relativos a las personas con identidades marginales, difundiendo estereotipos falsos y facilitando la discriminación en la sociedad (Lamensch, 2024). Además, los resultados emanados de los modelos de IA generativa frecuentemente representan a los grupos culturales mayoritarios (hombres blancos heterosexuales y occidentales), lo que repercute en la infrarrepresentación de los demás grupos sociales (Small, 2023). Por lo demás, los lenguajes de "bajos recursos" no se encuentran adecuadamente representados en los datasets de entrenamiento de los modelos de IA generativa, lo que provoca una performance más baja de la IA generativa para los hablantes de estos idiomas (Magueresse et al., 2020). Ese bajo desempeño de la IA generativa para los usuarios de ciertos contextos culturales, geográficos y lingüísticos puede constituir en sí mismo otra forma de discriminación en la medida que amenaza con ampliar la brecha digital entre los países con idiomas de bajos recursos y de altos recursos. Finalmente, la concentración de los desarrollos de la IA generativa en el hemisferio norte parecería acelerar exponencialmente la generación y procesamiento de datos en tales países, exacerbando las cuestiones de pobreza de datos en el resto del mundo (UNESCO, 2023). En definitiva, la falta de acceso a los datos proyecta implicancias negativas para el desarrollo económico y en consecuencia para el respeto de varios derechos fundamentales.

Derecho a la privacidad

La consagración de este derecho luce en el artículo 12 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, cuyo texto reconoce que: "Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques".

Una característica fundamental de los sistemas de inteligencia artificial reside en la sinergia entre el empleo de vastos conjuntos de datos y algoritmos sofisticados. Sin embargo, la explotación de datos masivos, especialmente aquellos provenientes de redes sociales, plantea desafíos significativos en materia de protección de datos. Sistemas de IA capaces de reconocimiento vocal o de perfilado psicológico detallado ejemplifican esta problemática, subrayando la necesidad de marcos regulatorios sólidos en este ámbito.

La IA generativa suscita variadas preocupaciones relacionadas con el derecho a la privacidad. Por ejemplo, los datos de entrenamiento tomados por los modelos de IA generativa pueden contener información personal que sirva para identificar a una o a varias personas, o datos sensibles o cualquier información que pueda ser calificada como privada, de modo que la capacidad del usuario para prestar consentimiento para la recolección, uso y almacenamiento de sus datos para el entrenamiento de modelos

de IA generativa puede verse comprometida por el uso de datasets obtenidos de Internet (Biggs, 2023). En estrecha relación con el riesgo recién aludido, puede ocurrir que los usuarios ingresen información sensible a un modelo de IA generativa cuando redactan un prompt sin conocer acabadamente cómo serán recolectados, usados y almacenados sus datos, que serán utilizados posteriormente para reentrenar a estos modelos, y, en definitiva, no sabemos si esta información sensible puede aparecer como resultado que arroje el modelo a otros usuarios (Carlini et al., 2023).

En otro orden, se ha señalado que la recolección, el almacenamiento y el procesamiento de datos a gran escala asociados al entrenamiento de modelos de IA generativa son más proclives a hackeos y a fuga de datos (HM Government, 2023). Asimismo, las herramientas de IA reducen significativamente la dificultad para analizar y resumir enormes cantidades de textos, incluyendo contenido publicado en redes sociales, lo que en ciertos contextos podría generar una vigilancia estatal que ponga en riesgo la privacidad de los usuarios.

Por otro lado, la capacidad de la IA generativa para crear publicidad direccionada individualmente a gran escala puede incentivar a las empresas a recolectar aún mayor cantidad de información de los usuarios, con un claro impacto negativo en el derecho a la privacidad (Jacobs, 2023).

El rol de las empresas frente a los riesgos que presentan los sistemas de IA

La influencia de los desarrolladores y operadores en el diseño y la implementación de sistemas de IA genera riesgos significativos para el cumplimiento de las obligaciones de diligencia debida en materia de derechos fundamentales (Global Compact, 2024).

La delegación de decisiones a sistemas de IA plantea desafíos significativos para la protección de derechos fundamentales como la autonomía individual y la participación democrática. La opacidad algorítmica y la falta de transparencia pueden generar decisiones discriminatorias y arbitrarias, especialmente en sectores sensibles como la justicia penal o la contratación. Es crucial garantizar que los sistemas de IA sean diseñados y utilizados de manera que respeten los principios de equidad, transparencia y rendición de cuentas. Los grupos vulnerables, como por ejemplo, las personas con discapacidad, requieren una protección especial frente a los riesgos de discriminación algorítmica.

Diversos marcos normativos internacionales, como el Pacto Mundial de las Naciones Unidas y los Principios Rectores sobre las Empresas y los Derechos Humanos (ONU, 2011, 20), han establecido obligaciones generales de diligencia debida en materia de derechos fundamentales. En este contexto, la Ley de Inteligencia Artificial de la Unión Europea representa un avance significativo al proporcionar un marco específico para evaluar los riesgos que la IA plantea a estos derechos.

Sin embargo, el vertiginoso desarrollo de la IA exige una adaptación constante de las prácticas empresariales. La Ley europea de IA plantea un desafío particular para las empresas, al obligarlas a integrar la evaluación de riesgos para los derechos humanos y fundamentales en el diseño e implementación de sistemas de inteligencia artificial.

Para garantizar la protección efectiva de los derechos fundamentales a lo largo de toda la cadena de valor, es imperativo que las empresas incorporen los riesgos específicos de la IA en sus procesos de diligencia debida. Esta integración resulta fundamental para anticipar y mitigar los potenciales impactos negativos de la IA en la sociedad.

Mediante la implementación de obligaciones de debida diligencia, las empresas se enfrentan a la exigencia de ofrecer una respuesta adecuada a los riesgos de la IA para los derechos fundamentales.

Las obligaciones de diligencia debida en materia de derechos humanos, que complementan los requisitos específicos de la Ley de IA, sirven para establecer estándares mínimos de calidad en el desarrollo y uso de la inteligencia artificial. Estos estándares garantizan el cumplimiento de principios éticos fundamentales en el manejo de datos y previenen casos de discriminación algorítmica. Tanto los Principios Rectores de las Naciones Unidas como los marcos sectoriales de IA exigen que las empresas realicen evaluaciones exhaustivas de los riesgos inherentes a sus operaciones.

Entre otras evaluaciones de riesgo, se propicia que las empresas las implementen en los siguientes ámbitos: evaluación de riesgo de uso indebido (los marcos jurídicos, como la Ley de IA de la UE, ofrecen indicadores valiosos al establecer categorías de riesgo para ciertas aplicaciones de IA, como la identificación biométrica y el uso en redes sociales); evaluación de riesgos de que no se tengan en cuenta adecuadamente los derechos fundamentales en el diseño de soluciones de IA (esta situación se presenta especialmente en los casos en que los derechos de participación e información están protegidos por normas generales de derechos humanos y laborales o marcos jurídicos, como por ejemplo, la participación insuficiente de los pacientes en la implementación de la IA en áreas en las que se requiere el consentimiento explícito del individuo); evaluación de riesgo de impactos negativos sobre los derechos fundamentales de los sistemas de IA (las características del sistema de IA utilizado, la selección de datos de entrenamiento y el uso de determinados componentes de hardware tienen un impacto concreto sobre los derechos fundamentales ya que el sesgo de la IA difiere del trato desigual por parte de los humanos).

Además de la imperiosa necesidad de llevar a cabo evaluaciones de riesgo para los derechos humanos, los marcos normativos internacionales en materia de responsabilidad social empresarial establecen un conjunto de obligaciones proactivas para prevenir violaciones a dichos derechos. Los Principios Rectores sobre las Empresas y los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, por ejemplo, exigen que las empresas integren los resultados de sus evaluaciones de riesgo en sus procesos internos y estrategias corporativas. Asimismo, estos principios ordenan la realización de auditorías periódicas para evaluar la eficacia de las medidas implementadas y la adopción de acciones correctivas en caso de identificar impactos negativos. Por último, se insta a las empresas a comunicar de manera transparente al público las medidas adoptadas y los resultados obtenidos en materia de derechos humanos.

Reflexiones finales

La teoría de la doble naturaleza del derecho de Robert Alexy ofrece una perspectiva rica y matizada para evaluar la incidencia de la IA en los derechos fundamentales. La integración de la dimensión fáctica y normativa permite analizar cómo las tecnologías de IA deben regularse para cumplir con las normas legales existentes y reflejar y promover los principios de justicia, igualdad y dignidad humana. En este sentido, la teoría de Alexy subraya la importancia de un enfoque integral y equilibrado, que se presenta como una herramienta idónea para pensar en la regulación de la IA en orden a proteger y promover los derechos fundamentales en la era digital.

La IA representa un desafío y una oportunidad para los operadores jurídicos. Adaptar los marcos jurídicos existentes y desarrollar nuevos principios legales es crucial para garantizar que la IA se desarrolle y utilice de manera responsable, respetando los derechos fundamentales y promoviendo una sociedad justa y equitativa. En este contexto, la colaboración entre expertos en derecho, tecnología y ética es fundamental para navegar este complejo panorama y construir un futuro donde la IA coexista armónicamente con los valores y principios que sustentan nuestras democracias. Es necesario establecer un diálogo abierto y transparente entre diversos sectores de la sociedad para garantizar que la IA se utilice en beneficio de la humanidad, sin comprometer los pilares fundamentales de la justicia, la libertad y la dignidad humana.

Desde la perspectiva de la teoría de la ponderación de Robert Alexy, la relación entre la inteligencia artificial generativa y los derechos fundamentales presenta desafíos y oportunidades singulares. Por un lado, la inteligencia artificial generativa tiene el potencial de mejorar significativamente la vida de las personas en diversos aspectos, desde la atención médica hasta la educación. No obstante, su uso despierta serias preocupaciones sobre la protección de los derechos fundamentales, como hemos expuesto antes.

Y así como la inteligencia artificial generativa puede poner en jaque derechos fundamentales como la privacidad, libertad de expresión, no discriminación, derechos intelectuales, entre otros, también presenta oportunidades para fortalecerlos. Por ejemplo, la IAG puede facilitar el acceso a información y conocimiento para todas las personas; puede usarse para mejorar la participación ciudadana en los procesos democráticos, puede usarse para desarrollar herramientas que permitan a las personas tomar decisiones más informadas y autónomas.

Para abordar los desafíos y aprovechar las oportunidades de la IAG, es necesario aplicar el principio de proporcionalidad de Alexy. Este principio exige que la restricción de un derecho fundamental sólo sea legítima si es necesaria para lograr un objetivo legítimo y si la restricción es la medida menos restrictiva posible para alcanzar ese objetivo. Es crucial fomentar un discurso público abierto y transparente sobre los impactos éticos y sociales de la IAG. Se deben establecer mecanismos de regulación y gobernanza sólidos para garantizar que la IAG se desarrolle y use de manera responsable, respetando los derechos fundamentales.

La IAG es una tecnología poderosa con el potencial de transformar la sociedad de muchas maneras. Desde la perspectiva de la teoría de la ponderación de Robert Alexy, la evaluación de la IAG debe centrarse en sus impactos en los derechos fundamentales. Es necesario un enfoque equilibrado que reconozca tanto los riesgos como las oportunidades que presenta la IAG, y que promueva su desarrollo y uso responsables en aras del bien común.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexy, Robert (2000): “La institucionalización de la razón”, *Persona y derecho*, N° 43.
- Alexy, Robert (2007) “Teoría de los derechos fundamentales”, trad. Carlos Bernal Pulido, Madrid, CECP
- Alexy, Robert. “Los principales elementos de mi filosofía del Derecho”. *Doxa*. N. 32 (2009). ISSN 0214-8876
- Alexy, Robert (2011), “La doble naturaleza del derecho”, en Bernal Pulido, Carlos (edit.), *La doble dimensión del derecho. Autoridad y razón en la obra de Robert Alexy* (trad. Jorge Portocarrero Quispe, Lima, Palestra).
- Alexy, Robert (2016). “Un concepto no positivista de derecho fundamental. Sobre la relación entre Teoría de los principios, derechos fundamentales y moral”, en Elósegui Itxaso (coord.), *Los principios y la interpretación judicial de los derechos fundamentales. Homenaje a Robert Alexy en su 70 aniversario* (trad. Bibiana Erustes, Claudia Müller y Úrsula Siebert, Zaragoza, Marcial Pons).
- Alexy, Robert (2016b): “La existencia de los derechos humanos”, en Alexy, Robert, *La institucionalización de la justicia* (trad. Alfonso Ballesteros y José Antonio Seoane, Granada, Comares, tercera edición ampliada)
- Alexy, Robert (2017), “The Ideal Dimension of Law”, en Duke, George and George, Robert P. (edit.), *The Cambridge Companion to Natural Law Jurisprudence* (New York, Cambridge University Press)
- Appel, Gil, Neelbauer, Juliana y Schweidel, David, (2023) “Generative AI Has an Intellectual Property Problem”, *Harvard Business Review*, <https://hbr.org/2023/04/generative-ai-has-an-intellectual-property-problem>.
- Biggs, Tim (2023) “Stolen information? The mystery over how tech giants train their AI chatbots”, *Sydney Morning Herald*, 1, <https://www.smh.com.au/technology/lawsuits-highlight-opaque-methods-big-tech-firms-use-to-train-ai-chatbots-20230719-p5dpks.html>
- Carlini, Nicholas et al., (30 January 2023) “Extracting Training Data from Diffusion Models”, <https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.13188>.
- Cazeneuve, María Eugenia “Crece la ludopatía en adolescentes y advierten que apuestan a edades cada vez más tempranas”, <https://www.infobae.com/salud/2024/07/02/crece-la-ludopatia-en-adolescentes-y-avertien-que-apuestan-a-edades-cada-vez-mas-tempranas/> (consultado el 8/7/2024)
- Global Compact Network Germany (2024), “Artificial intelligence and human rights”. Recommendations for companies.
- HM Government, (2023) “Safety and Security Risks of Generative Artificial Intelligence to 2025” (UK: GOV.UK, <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/653932db80884d0013f71b15/generative-ai-safety-securityrisks-2025-annex-b.pdf>).
- Jacobs, Ben, (2023) “POV: How Generative AI Is Changing Surveillance Capitalism”, *Fast Company*

[https://www.fastcompany.com/90871955/how-generative-ai-is-changing-surveillance-capitalism.](https://www.fastcompany.com/90871955/how-generative-ai-is-changing-surveillance-capitalism)

Lamensch, Marie, (2023) “Generative AI Tools Are Perpetuating Harmful Gender Stereotypes”, Centre for International Governance Innovation,, <https://www.cigionline.org/articles/generative-ai-tools-are-perpetuatingharmful-gender-stereotypes/>

Magueresse, Alexandre et al., (12 June 2020) “Low-Resource Languages: A Review of Past Work and Future Challenges” <https://doi.org/10.48550/arXiv.2006.07264>

Navigli,Roberto et al., (22 June 2023) “Biases in Large Language Models: Origins, Inventory, and Discussion”, *Journal of Data and Information Quality*, 15, Nº 2 : 10:1-10:21, <https://doi.org/10.1145/3597307>.

“Taxonomy of Human Rights Risks Connected to Generative AI Supplement to B-Tech’s Foundational Paper on the Responsible Development and Deployment of Generative AI”, <https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/issues/business/b-tech/taxonomy-GenAI-Human-Rights-Harms.pdf>

UNESCO, “Guidance for Generative AI in Education and Research”, July 2023, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>

U.N. Doc. A/73/348 (29 February 2020) see also Evelyn Aswad, “Losing the Freedom to Be Human”, SSRN Scholarly Paper. Rochester, NY, <https://papers.ssrn.com/abstract=3635701>.

Zachary Small, (4 July 2023) “Black Artists Say A.I. Shows Bias, With Algorithms Erasing Their History”, *The New York Times*, sec. Arts, <https://www.nytimes.com/2023/07/04/arts/design/black-artists-bias-ai.html>.

Tensiones y configuración de sujetos educadores en medio de una educación alternativa

Tensions and configuration of educator subjects in the middle an alternative education

Mg. Mateo Berrío Soto

Universidad Pontificia Bolivariana – Universidad de Antioquia
Colombia

RESUMEN

Este trabajo analiza la configuración de los sujetos educadores en medio de las tensiones surgidas de la propuesta de educación alternativa, como se autonombran, de Cosmo Schools durante el 2022 en su sede Centro. Primero, se comprende la propuesta pedagógica del colegio en el marco de dinámicas educativas locales y mundiales; luego, se caracterizan las maneras cómo se configuraron los sujetos educadores mediante procesos de sujeción y subjetivación a partir de las figuras de mentores(as) y mediadoras. Para lo anterior, se recurrió al Análisis Crítico del Discurso y la etnografía mediada por observación participante, dos grupos focales de discusión con estudiantes y entrevistas semiestructuradas a directivos docentes, mentores(as) y mediadoras. Se encontró que este modelo educativo está cimentado bajo premisas que sintonizan con ideas neoliberales como: educación articulada con el mundo laboral desde el capital humano y la adquisición de competencias y prácticas de autorregulación y autogestión que despolitizan a los sujetos. Finalmente, se encontró que mentores(as) y mediadoras construimos nuestro hacer en medio de la incertidumbre por las pocas claridades sobre nuestros roles y prácticas que tensionaron elementos del discurso del colegio, aún al encontrar la oportunidad de una educación soñada para algunos.

PALABRAS CLAVE: discurso; educación alternativa; neoliberalismo; sujetos educadores.

ABSTRACT

This paper analyzes the configurations of educator subjects during 2022 in the middle of tensions that was born from Cosmo Schools alternative proposal, like it's called by themselves, in its branch Centro. First, this alternative proposal is understood under world - local education dynamics; second, the ways how educator subjects is

configured are characterized since figures of mentores(as) and mediadoras in campus Centro of Cosmo Schools. Methodologically, Critical Discourse Analysis and ethnography was used through participant observation, focal groups of discussion with 8° and 9°, and semi-structural interviews to teacher directives, mentores(as) and mediadoras. As result, this has elements that tune with neoliberal ideas like: education connected with work world since human capital and getting skills for autoregulation and autogestion that depoliticize subjects. To summarize, mentores(as) and mediadoras built their practice in the middle of uncertainty of the poor clarities established for Cosmo Schools, which stressed stress elements of Cosmo Schools's discourse, even though the mentores(as) the opportunity of a dreamed education.

KEYWORDS: alternative education; educator subjects; discourse; neoliberalism.

Introducción

Cosmo Schools es una apuesta educativa surgida de la caja de compensación familiar Comfama (Medellín), la cual, para 2022, contó con 10 sedes distribuidas en el Valle de Aburrá y Valle de San Nicolás (Cooper, 2022; Diario Oriente, 2023; Semana, 2023), aunque solo en la sede Centro —en la cual trabajé— se ofrecieron en ese entonces 8° y 9° como prueba piloto del bachillerato. Ha tenido como propósito generar un movimiento transformador de la educación en Colombia, partiendo de las potencialidades, búsquedas y propósitos de cada estudiante a través del aprendizaje activo y diferentes aspectos encaminado a la felicidad de sus estudiantes (Semana, 2023). También, ha pretendido deconstruir todo un acervo lingüístico educativo como efecto de su propósito y discurso educativo, cambiando escuelas por centros de experiencia, cuadernos por bitácoras, las clases o materias por momentos de aprendizaje, e idearon formas y nombres específicos para quienes participan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; esto como reflejo de la premisa: “las palabras tienen poder”, como lo mencionó el director de Comfama, David Escobar, en una entrevista (Cooper, 2022).

Estos cambios generan incertidumbres en quienes asumimos el rol de sujetos educadores a través de las figuras del mentor(a) y mediador(a) al afrontar un modelo educativo con una apuesta nueva, de la cual surgieron preguntas como: ¿existe la autoridad y cómo se da?, ¿cuál es la relación que debe establecer con los estudiantes?, ¿qué debe enseñar un sujeto educador y cómo?, ¿cuál es el modelo de sujeto educador que buscan? En tanto que “la identidad profesional docente se construye y presenta en su constitución tensiones, mutaciones, incertidumbre y crisis” (González et al., 2021, p. 182), tal situación llevó a la pregunta ¿Cómo se configuraron los sujetos educadores en medio de las tensiones surgidas de la propuesta educativa alternativa de Cosmo Schools sede Centro durante el 2022?

Mentor(a) y mediador(a) se articulan a una lista de etiquetas —maestros, profesores, instructores, etc.— que se reúnen bajo el concepto de sujeto educador, al

que podemos definir como quien se encarga directamente del acompañamiento educativo de otras personas. Es una identidad que se construye contextualmente a partir de las formas de sentir, pensar y hacer dentro de las tensiones generadas por marcos culturales, variedades discursivas inscritas en un orden del discurso educativo, como también por las relaciones establecidas con otros agentes educativos, con experiencias y posiciones personales. La importancia de reflexionar entorno a estas figuras recae en que la educación para la ciudadanía global, articulado en el discurso actual, ha encontrado que los sujetos educadores son agentes esenciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, quienes utilizan estrategias como el aprendizaje investigativo, dialógico y cooperativo, metodologías centradas en el educando en las apuestas contemporáneas (Bolívar, 2023; Cely et al., 2023).

Para comprender lo anterior, se tiene en cuenta que el discurso educativo contemporáneo es forjador de estas apuestas contemporáneas, tomando en cuenta que el discurso es una forma de representar la vida social que determina las formas de ser, pensar y hacer las experiencias de vida desde una perspectiva determinada y está compuesto por conceptos, prácticas, instituciones y políticas (Díaz, Mac & Cetzal, 2022; Fairclough, 2003; Fairclough, 2008; Moreno, 2016; Quiceno, 1988). Es en un elemento estructurante del contexto al articularse con otros elementos constituyentes de las relaciones del contexto que proporcionan cierta estabilidad al orden social (Navarrete et al., 2021, p. 260).

A su vez, las variedades discursivas y sus tensiones generan procesos de vinculación a una posición de sujeto específico (sujeción) y a la sedimentación heterogénea de los procesos de sujeción atravesados por el agenciamiento (subjetividad) (Restrepo, 2020), donde las identidades son “el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan «interpelarnos», hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades” (Hall, 2003, p.20). Es allí donde la configuración del sujeto docente está supeditada a una serie de tensiones surgidas entre los discursos educativos globalizantes vinculados a una economía global y las formas contextuales en que se tejen las formas de ser y estar.

En consecuencia, los sujetos educadores se constituyen en medio de discursos educativos y disputas que producen significados. Se ven envueltos por la semiosis, es decir, por todas las formas de creación de significado en la producción social de sentido de sus prácticas (Fairclough, 2001; Fairclough, 2003; Verón, 1993), la cual resulta ser un elemento estructural del contexto al ser producida por las articulaciones mediadas por el poder (Navarrete et al., 2021). Por ende, la constitución de los sujetos educadores desde el contextualismo radical— desde una mirada transdisciplinar enfocada en las realidades específicas vistas como contextos” (Grossberg, 2016) mediante una abstracción analítica— permite comprender el “complicado y contradictorio conjunto de relaciones, unidades diferenciadas, multiplicidades organizadas” (Grossberg, 2016, p. 37) que intervienen en los puntos de sutura entre sujeción y subjetividad. En consecuencia, los sujetos educadores son procesuales, históricamente situados, heterogéneos (Restrepo, 2007) y agenciales al modificar las relaciones de poder (Navarrete et al., 2021).

Tales circunstancias llevaron a proponer como objetivo general: analizar la configuración de los sujetos educadores en medio de las tensiones surgidas de la propuesta educativa alternativa de Cosmo Schools durante el 2022. Para ello, la primera parte de este artículo aborda la propuesta pedagógica del colegio en el marco de dinámicas educativas locales y mundiales; y, en la segunda, caracteriza las maneras cómo se configuraron los sujetos educadores mediante procesos de sujeción y subjetivación a partir de las figuras de mentor(a) y mediadora de la sede centro.

Metodología

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) es una perspectiva metodológica y de teorización contextualizada y multidisciplinar que se centra en las relaciones de poder existentes en el discurso, el cual enfatiza en la representación de dichas tensiones, su legitimación, reproducción y resistencias para identificar e intervenir desequilibrios en el ámbito social, centrando su análisis en lo semiótico (Fairclough, 2003; Fairclough, 2008; Fairclough, 2023; Moreno, 2016; Soler, 2012; Pini, 2010; Van-Dijk, 2017). El sentido del discurso recae sobre una situación inmediata de participantes en un contexto específico, social e histórico (Fairclough, 2008; Moreno, 2016). Además, posee tres elementos básicos e interdependientes: un texto, una práctica discursiva y una práctica social (Pini, 2010). Sobre el primero, es necesario considerar como texto todo aquello susceptible de semiosis. Segundo, la práctica discursiva implica las condiciones históricas, políticas y sociales de producción e interpretación del texto (Pini, 2013). Y, tercero, la práctica social tiene formas relativamente permanentes de actuar en lo social en una red de prácticas que reproducen una estructura y la posibilidad de transformarla, donde sus elementos constituyentes son: actividades productivas, medios de producción, relaciones sociales, identidades sociales, valores culturales, conciencia y semiosis (Fairclough, 2003). El ACD se basa en el análisis de la relación entre la semiosis y otros elementos de las prácticas sociales (Fairclough, 2003, 2001, 2013b). Esta consideración permite identificar las relaciones semánticas de significado y significante (Moreno, 2016; Van-Dijk, 2017) en cuanto se parte de la premisa de que “el uso del lenguaje, los discursos y la comunicación entre gentes reales poseen dimensiones intrínsecamente cognitivas, emocionales, sociales, políticas, culturales e históricas” (Van-Dijk, 2017, p.24).

Con aquel marco de acción, y tomando en cuenta que el ACD toma como texto diversos formatos y entiende el discurso educativo más allá del lenguaje escrito u oral (Fairclough, 2013a; Pini, 2010; Pini 2013), se analizaron dos documentos: bitácora “Vamos a zarpar 2022”, presentación en Genially con contenido mixto con algunas generalidades fundamentales del colegio, y la bitácora “Momentos de aprendizaje”, que versa sobre los contenidos curriculares. De igual forma, se realizó una etnografía a través de observación participante entre los meses de julio y octubre de 2022 para conocer a profundidad la semiosis-identidad de ser educador(a) en torno a las figuras de dos mediadoras, una mentora, tres mentores y la experiencia propia como mentor en la sede Centro, entendiendo que la etnografía “describe lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente (...), le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las

realizan” (Restrepo, 2018, p. 26). Además, Woods (1986) comenta que la educación y el ejercicio etnográfico presentan articulaciones en la dupla maestro-etnógrafo, en tanto que ambos buscan narrar una historia desde sus múltiples capas de sentido y prácticas de una comunidad, y que los maestros cuentan con una capacidad de observación participante desarrollada.

En paralelo, se llevó un diario de campo digital transversalizado por la reflexividad, al ser consciente de que el investigador hace parte de una cultura y una sociedad, posee una visión teórica y disciplinada (Guber, 2011), tomando en cuenta, entonces, que el ser mentor tiene sus implicaciones en el proceso de investigación, lo que evita moldear los datos a mis propios modelos explicativos (Guber, 2011, p. 49). De igual manera, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 5 directivos del colegio, 4 mentores(as) y 2 mediadoras. Finalmente, se realizaron dos grupos focales de discusión con los estudiantes de 8° y 9°. Para el análisis de información se recurrió al ACD, codificación abierta y axial, y triangulaciones emic-etic.

Para Restrepo (2018) toda investigación debe darse bajo el conocimiento de la población con la que se trabaja, ante lo cual se informó al equipo del colegio sobre la propuesta de investigación y sus alcances, como también el nivel de implicación de cada uno(a). Los consentimientos informados se tomaron con base a las disposiciones presentadas en el código de ética en investigación de la Universidad de Antioquia y el Artículo 33 sobre el derecho a la intimidad dispuesto en la Ley 1581 de 2012. La participación fue voluntaria y se garantizó el anonimato por acuerdo mutuo.

El marco del surgimiento de un modelo alternativo: el discurso educativo vigente

Cosmo Schools se fundamentó bajo el objetivo de Comfama de consolidar y expandir la clase media antioqueña (Comfama, 2022), pero ¿cómo entienden la clase media? Para David Escobar la clase media “no es sólo superar un umbral de ingresos, sino adueñarse de la propia existencia. Es confiar en el futuro y construirlo” (Ortiz, 2022), concibiendo a la clase media como “personas que se hacen cargo de su vida y de su relación con el mundo” (Comfama, 2022). Sin embargo, entonces “¿para qué reclamar mejoras laborales, mejores escuelas, barrios más seguros, un justo sistema de pensiones o una sanidad universal y de calidad? ¿Hay que aceptar realmente la idea de que los ingresos no contribuyen para nada a la felicidad?” (Cabanias & Illouz, 2019, p. 68). No es una mera cuestión de actitud, porque, precisamente, las clases se configuran en medio de las relaciones generadas por la obtención de capitales económicos, culturales y sociales-simbólicos (Bourdieu, 2001).

En esta medida, como parte de su apuesta por empoderar la clase media, Comfama y Cosmo han intentado —mediante los “12 hábitos para un estilo de vida saludable y equilibrada” (2022) y el momento de aprendizaje¹ “Conexión” implementado

¹ Los momentos de aprendizaje son aquello que comúnmente son conocidos como materias o asignaturas, siendo estos: Conexión, Vida en Sociedad (reúne las áreas de Ciencias Sociales y Humanas), Científico (reúne las Ciencias Naturales y Exactas), Arte, Cuerpo, Worldview (inglés) y Exploración (eje central del modelo a partir del Aprendizaje Basado en Proyectos).

propiamente en el colegio— fortalecer “el desarrollo de la autoconciencia, pensamiento crítico, la toma de perspectiva y las decisiones creativas a través de reflexiones, conversaciones, juegos, yoga, meditaciones, respiraciones y expresiones artísticas” (Cosmo Schools y Comfama, 2022a; El Colombiano, 2022) y el mindfulness.

Este tipo de prácticas tiene como propósito la regulación emocional, entendida como el proceso de modular la ocurrencia, duración e intensidad de los estados y sentimientos internos (positivos y negativos) y emociones vinculadas a procesos fisiológicos (Morris, 2017, p. 233). Estas apuestas se potenciaron durante la década del 2010 luego del auge de la psicología positiva de los 90’s que dio credibilidad al optimismo, al pensamiento positivo, el poder de la mente sobre el cuerpo y a la idea de que la receta para alcanzar la felicidad y el bienestar está determinada por el esfuerzo personal (Cabanas & Illouz, 2019), responsabilizando al sujeto de su éxito. Estos discursos han encontrado afinidades con estéticas medellinenses como caminos para verse y sentirse bien a través de dietas, rutinas fitness, la meditación y cirugías estéticas (González et al., 2011; Henao, et al., 2016).

Como efectos políticos, la intención preventiva y formadora de autogestión emocional del yoga y del mindfulness armoniza con la necesidad de sujetos emocionalmente fuertes, capaces de controlar sus emociones, corriendo el riesgo de ser anuladas mediante su gestión tras haberse patologizado (Reveley, 2016). Esto puede traer consigo la aceptación de la responsabilidad personal de satisfacer garantías básicas como salud, educación y recreación, dado que las emociones base para instaurar luchas sociales son controladas en sujetos despolitizados (Gallardo y Arriagada, 2022), en tanto que el discurso de la inteligencia emocional lleva a estudiantes y sujetos educadores a buscar la causas de sus problemas en sus propias habilidades (Álvarez-Heiva, 2018) y no en las condiciones materiales que influyen en su constitución. Además, estas experiencias contribuyen a la fabricación de clases sociales (Nobile, 2019), donde no ser resilientes y no saber gestionar sus emociones implica no obtener trabajo (Ramírez & Díaz, 2013). Así, es impajaritable no omitir que la educación emocional tiene elementos de poder, lo que lleve a estudiantes y sujetos educadores a ver este tema como un asunto complejo (Álvarez-Heiva, 2018).

De igual forma, la propia constitución del momento de Conexión trajo a colación la religiosidad, aunque en su creación se buscaba el efecto contrario. Tal asociación pudo explicarse, según Gallardo y Arriagada (2022), en cuanto que el neoliberalismo ha traído consigo un vacío espiritual que ha sido reemplazado por un emprendedor espiritual que tiene como fin la autonomía, la educación y el esculpir su interioridad (; Cabanas & Illouz, 2019; Gallardo & Arriagada, 2022), fungiendo la inteligencia emocional como una religión (Baraja, 2017), cambio acentuado con gran fuerza en Cosmo. Aun con ello, ¿de dónde deviene la apuesta hacia una educación no religiosa propuesta en Cosmo School?

La Constitución del 91 se construyó en el apogeo de la apertura económica afianzando la relación entre educación y desarrollo económico (Cruz, 2010; Peña, 2019) desde el neoliberalismo educativo, donde el Estado cumple un papel administrativo y la educación se descentraliza para concebirse como un servicio y así “aliviar los gastos estatales al tiempo que, en teoría, permitía potenciar la libertad de los

padres de familia de escoger la educación que mejor les parezca para sus hijos" (Peña, 2019, p. 32). Por ello, aunque la Constitución se ha enfocado en la defensa de los derechos humanos, no ha sido clara la función del Estado en la garantía de las condiciones necesarias para el cumplimiento de esos derechos, abriendo campo al mercado de oferta y demanda concentradas en la empresa privada (Cruz, 2010; Peña, 2019). Así, la idea de libertad de credo y diversidad se entretujieron con el neoliberalismo, porque cada individuo tiene la posibilidad de "elegir" cómo vivir sin interponerse al crecimiento económico (Cruz, 2010; Pol, 1987).

A propósito, desde la segunda mitad del siglo XX, la educación ha adquirido un tono económico al conectarse con los sistemas globales de producción, información, consumo e innovación (Carnoy, 2024; Díaz et al., 2022; Fairclough, 2008; Moreno, 2016; Martínez, 2020; Mejía, 2007; Niemann & Martens, 2021; Peña, 2019; Pini, 2010; Soler, 2008; Soler, 2011). Esto se ha cimentado en la promoción de políticas públicas bajo la idea transnacional del desarrollo humano (Mejía, 2007) con el auspicio de entidades como la Unesco, la OCDE, la OEI y el FMI, discursos que se han acentuado desde los 90's (Niemann & Martens, 2021; Soler, 2011).

De hecho, en el Proyecto Educativo Institucional (Ruta para la inspiración) es explícita la apropiación de la recomendación de la UNESCO, por el desarrollo de la autonomía, el aprendizaje permanente y la preparación para el mundo laboral, y de las recomendaciones de la OCDE: "estamos muy de cara a cómo lograr que los niños se vuelvan capaces de resolver cualquier situación, que es lo que nos propone la OCDE" (Directivo docente Cosmo Schools 2, comunicación personal, 19 de diciembre de 2022). Así, es clara la influencia del discurso educativo contemporáneo sobre este modelo educativo que propende por agregar habilidades para el trabajo, incrementando la capacidad para producir e incrementar la capacidad para innovar en vías a mejorar la capacidad productiva (Carnoy, 2024).

Es de mencionar que, territorialmente, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha regulado la educación colombiana mediante la Ley 115 de 1994 y Cosmo no es ajeno a ello con el fin de alcanzar de alcanzar estándares devenidos por el MEN (Argel, 2023): "el Ministerio nos ha aceptado porque lo que hicimos fue transformar; el currículo responde a los mínimos que tiene que haber en el estado colombiano" (Directivo docente Cosmo Schools 2, comunicación personal, 19 de diciembre de 2022). Aun así, intentan, a su manera, darle un viraje a esa forma de ver la educación: "nosotros respondemos a todo, pero nuestro plan es cómo hackear todo [...] cumpliendo, pero haciéndolo de forma alternativa, rigurosa siempre". (Directivo docente Cosmo Schools 3, comunicación personal, 7 de diciembre de 2022). Pero ¿hasta qué punto ese hackeo no termina reproduciendo subjetividades neoliberales desde el capital humano?

Durante la clausura del año escolar 2022, David Escobar comentó que una de las finalidades de Comfama es el cuidado del capital humano, discurso relacionado con los procesos de empresarización de la educación, pensando la educación como eje fundamental del desarrollo del capital humano, preparando las nuevas generaciones para el mundo laboral (Peña, 2013; Carnoy, 2024; Parada, 2022), es decir "un recurso o valor económico adquirido por las empresas, pero en el cual es el propio trabajador el

encargado de invertir a través de sus propios medios” (Cabanas & Illouz, 2019, p. 99). No es gratuito que Cosmo trabaje sobre el propósito y potencial de los estudiantes (Bolívar, 2023; Sierra, 2024), idea que compagina con las máximas éticas del neoliberalismo

según las cuales todos los individuos son (y deberían ser) libres, estratégicos, responsables y autónomos, capaces de gobernar sus deseos y estados psicológicos con el fin de realizar lo que se supone que es el objetivo más fundamental en la vida de toda persona: su propia felicidad. (Cabanas & Illouz, 2019, p. 62)

Capitalizando los cerebros desde la tendencia discursiva en el mundo educativo sobre el cultivo de habilidades para el mundo laboral (Baraja, 2017; Fairclough, 2023; Ramírez & Díaz, 2013). Pero ¿qué sucede cuando el propósito y potencial no coincide con lo demandado en el mercado?

Aunque se manifiesta la intención de escapar a discursos educativos hegemónicos, no se hace totalmente porque así funcionan, donde los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran la escuela son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos (Giroux, 1992), y que se constituyen en un grupo organizado de significados y prácticas, un sistema central, efectivo y dominante de los significados, valores y acciones que saturan nuestra consciencia, determinando la forma en que interpretamos el mundo (Apple, 2008). A saber, en el siglo XXI se ha posicionado una visión educativa desde pedagogías emergentes-reformistas caracterizadas por estudiantes que se autorregulan y adquieren habilidades para la vida y el mercado, que se basa en neurociencias y son críticas con contenidos y metodologías de modelos clásicos-tradicionales, (Baraja, 2017; Martínez, 2020; García, 2009). En consecuencia, ha tomado fuerza el discurso de una educación alternativa, entendida como maneras diferenciadas de hacer escuela desde la intervención para la transformación, la participación, la libertad, y la diversidad, disciplina alternativa, a la expulsión, con entornos educativos con justicia juvenil, que visiona los profesionales como acompañantes aun con precariedad laboral y piensa en espacios de aprendizaje no masificados (Garagarza et al., 2020; García, 2017; Kumm et al., 2020).

Ahora bien, la educación alternativa ha dado paso a un orden del discurso donde las diferentes variedades discursivas son ubicados juntos en una red (Fairclough, 2003, p. 183) que construye la alternatividad frente a lo llamado tradicional. Por ello, aunque quienes interlocutaron rescataban de lo tradicional que lograba sus objetivos formativos, criticaban la forma en que lo hacía y lo contraponían al modelo de Cosmo. Caracterizaban lo tradicional como un aprendizaje pasivo, con poca renovación pedagógica y libertad, autoritario y ciego ante las necesidades contextuales. Pero, esta visión de contraposición ya existía en las pedagogías activas de finales del siglo XIX y principios del XX, al centrar la atención en el niño y sus intereses, al verle como alguien que aprende mientras intuye el mundo en lugar de memorizarlo, recriminando las formas tradicionales como el verbalismo, el encierro y el castigo físico, el autoritarismo, la agresión física y verbal. (Sáenz et al., 1997; Saldarriaga, 2003; Quiceno, 1988; Herrera, 1999; Martínez, 2020).

Como una más de estas versiones, Cosmo, por ejemplo, materializa el aprendizaje activo mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) (Bolívar, 2023; Sierra, 2024), una modalidad inspirada en varias apuestas como la de High Tech High (HTH), institución estadounidense que sustenta su educación en proyectos colaborativos entre sus estudiantes. Aunque el ABP pretende ser transversal, es en el momento de Exploración donde adquiere mayor fuerza: es un momento de aprendizaje que intenta desarrollar habilidades y unificar los intereses y propósitos de los estudiantes con problemas de la vida fuera del aula (Cosmo Schools y Comfama, 2022a) a través de proyectos colaborativos desde diferentes áreas del saber y con distintos enfoques.

Esta imagen del ABP también se ha alimentado del Parque Explora (Medellín), el cual participó en la construcción de esta propuesta educativa: “Explora tiene pues como legado la feria de Ciencias (...). Entonces mira que ahí, pues ellos tenían también un aprendizaje muy grande de trabajar con científicos, con maestros y con estudiantes para promover la investigación escolar” (Directivo docente Cosmo Schools 5, comunicación personal, 22 de diciembre de 2022). Explora se concibe como un museo interactivo que abarca diversos temas desde la perspectiva de la ciencia, la tecnología y la innovación, elementos primarios en la sociedad del conocimiento del siglo XXI (Pérez et al., 2018), especialmente en una ciudad catalogada como la ciudad innovadora de Latinoamérica (BBC, 2013). Y es que se ha buscado, desde la lógica neoliberal, que la ciencia dé más frutos al impulsar la competitividad y el crecimiento económico (Pavone, 2012), implicando cierta visión sobre la ciencia y el conocimiento, “modelos que pretenden presentarse en las ferias de ciencia [...] propios de una gramática global que busca perpetuar un tipo concreto de saberes como científicos” (Díaz Paniagua, 2023, p. 160).

Por otra parte, durante las entrevistas se enfatizó en la ausencia del cuerpo en otras propuestas educativas, eje de Cosmo. El momento Corporal propende por crear consciencia de sí mismo, del otro y de lo otro mediante el mindfulness, yoga, el juego, actividad física, el teatro, danza y adquisición de hábitos. Esta comprensión sobre el cuerpo tiene influencia del Colegio del Cuerpo (Cartagena, Colombia), donde se piensa como un escenario de cuidado y conexión que expresa experiencias de cada individuo y las comunidades, sus emociones, sus sueños; como una posibilidad para transformarlas violencias corporales vividas durante años de guerra en Colombia y la educación que negaba el cuerpo (Castro, 2021; Novella, 2011). En resumen, el cuerpo “es diferenciado acá de lo 'físico', porque la corporalidad no es una propiedad de los objetos, sino que es constitutiva de la propia subjetividad” (Gallo, 2009, p.233).

Se teje de este modo una relación entre educación y biopolítica, dado que esta última busca dar forma a la vida de la población a través del establecimiento de prácticas sobre cómo comer, cómo asear el cuerpo, cómo manejar las emociones, como relacionarse con él, etc. (Ramírez y Díaz, 2013; Saura y Luengo, 2005). Sirva de ilustración, en Cosmo se promueve una “alimentación consciente”, propuesta que entró en tensión con patrones alimenticios, gustos culturalmente establecidos y posibilidades económicas por la dificultad de la comunidad educativa por consumir productos poco usuales que eran recomendados, como lácteos derivados de leche de cabra. Siempre es importante tomar en cuenta el marco cultural y sociodemográfico,

porque si bien se busca deconstruir visiones sobre el cuerpo, hay que contextualizar y ser conscientes de los alcances de dichas propuestas para obtener buenos resultados.

En síntesis, Cosmo es una mezcla de muchas apuestas que sintonizan con discursos contemporáneos, además de surgir de conversaciones con diferentes personas e instituciones soñadoras de una educación distinta. Uno de nuestros interlocutores lo resume en las palabras de uno de los fundadores de HTH: “viajen por el mundo, conversen [...] y de cada conversación, de cada experiencia que visiten, pues cojan una baldosa y construyan su propio mosaico” (Directivo docente Cosmo Schools 4, comunicación personal, 21 de diciembre de 2022). Esto permite desmarcar al modelo propuesto por Cosmo de apelativos precisos, pero comprenderlo bajo la lupa de los discursos actuales que dirigen las apuestas educativas globales.

Sujetos educadores: la constitución de mentores(as) y mediadoras en medio de un discurso alternativo

En los procesos de subjetivación de la práctica docente se dan construcciones heterogéneas de la identidad de educadores(as), en tanto que semióticamente las identidades no son definidas de manera absoluta, “sino que las cadenas denotativas y connotativas asociadas a una identidad específica se desprenden de prácticas significantes concretas, de las interacciones específicas entre diversos individuos donde se evidencia la multiplicidad de sus significados” (Restrepo, 2007, p. 31). Tomando en cuenta lo anterior, ¿cómo se configuraron los sujetos educadores en Cosmo Schools sede Centro durante el 2022?

En Cosmo definen al mentor como “aquella persona que promueve preguntas y conversaciones, establece conexiones, acompaña e inspira” (Cosmo Schools y Comfama, 2022b). Tomando en cuenta que, en parte, las identidades son asignadas y pueden operar como marcaciones (Restrepo, 2007), los directivos coincidieron en caracterizar al mentor como alguien proactivo, que hace preguntas, abre posibilidades, construye su propio pensamiento a través del filtro de sus ideas y creencias; alguien que siempre busca educarse, que es curador de aquello que lleva al aula, que promueve el deseo de aprender en niños, niñas y jóvenes y acompaña los procesos de desarrollo humano consciente y reflexivamente: “reconoce que cada uno de sus estudiantes tiene una ruta de propósito y potencial, digamos que lo diferencia a un maestro, [...]el mentor te pone un rol como... incluso retador: tú acompañas la ruta del otro” (Directivo docente Cosmo Schools 5, comunicación personal, 22 de diciembre de 2022). Además, diferenciaron al mentor(a) como alguien que no se basa en la memoria, que no brinda respuestas, ni es catedrático, etc., sino que guiaba y permitía que el estudiante propiamente construyera el saber. Pero, ¿realmente hay una diferencia tan marcada?, especialmente cuando los sujetos educadores son diferentes y sus identidades son múltiples e irreductibles (Restrepo, 2007). Sucede que, en estas nuevas tendencias, “el nuevo rol del educador debe encauzarse desde el criticismo epistemológico, desde la innovación metodológica (Melgarejo, 2022, p. 208). Alguien planteó lo siguiente:

Cómo hacemos las cosas distinto, hay que nombrar distinto [...] pero no por eso es que la palabra profesor no sea importante. Es decir, asumimos la mentoría como un asunto precisamente de un acompañamiento trascendente, conscientes, pero eso lo hace un profesor también [...] Un profesor es un mentor también. (Directivo docente Cosmo Schools 1, comunicación personal, 16 de diciembre de 2022)

En la lógica de encontrar elementos diferenciadores, era habitual la contraposición con el llamado profesor tradicional. Los y las estudiantes manifestaron que los educadores(as) en Cosmo no éramos tradicionales, porque escuchábamos y éramos más abiertos a sus posturas; otros veían en nosotros un profesor tradicional, alguien que transmitía conocimientos y que los ponía en aprietos. Inclusive, hubo mentores(as) que asemejan su rol al de un profesor: “es ser un profesor, es ser un acompañante en los procesos educativos de los grados con los que uno esté trabajando, es estar en el día a día con ellos y hacer todas las funciones que cumple un profesor” (Educador(a) 4 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 17 de noviembre de 2022). Como contrapartida, alguien decía: “la pérdida de ese protagonismo inútil que tenía, pues como el profesor en otros modelos [...] ya el poder no radica en la imposición, ni el deslumbramiento” (Educador(a) 2 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 22 de noviembre de 2022). Entonces, ¿realmente contraponerse a lo tradicional permite constituir un nuevo sujeto educador?, especialmente cuando la identidad acontece de múltiples maneras (Hall, 2003).

Por su parte, un hecho inquietante fue la característica juventud de los mentores(as) y mediadoras. Esto no era gratuito, en tanto que buscaban jóvenes recién graduados que entendiera más a la juventud, lo que brindaba plasticidad para adaptarse al modelo educativo y la posibilidad de perfilar un tipo de sujeto educador:

Nunca dijimos que no queríamos profesores mayores y adultos, pero cuando vas a los laboratorios de selección, pues hay unas brechas muy grandes en las premisas que buscábamos, entonces queremos jóvenes inquietos, sensibles, jóvenes con capacidad de entender lo que pasa a su alrededor. (Directivo docente Cosmo Schools 2, comunicación personal, 19 de diciembre de 2022)

Al respecto, es de resaltar que la población joven y de adultos menores tienen condiciones laborales más desfavorables (Pedraza, 2008) que son aceptadas bajo el argumento de ganar experiencia y la posibilidad de un primer empleo, y precisamente las condiciones salariales fueron una queja constante en varias sedes. Sucede precisamente que “en Colombia, académicos y grupos de investigación, también discuten las condiciones del hacer docente, la pauperización de las condiciones laborales [...] que interpelan la identidad profesional” (González et al., 2021, p. 183).

De otra mano, se esperaba la capacidad para realizar procesos de introspección a partir de hábitos como la alimentación consciente, el manejo de las emociones, el sueño reparador, el yoga, etc., especialmente cuando estaba la exigencia de ser modelo, aunque encontráramos resistencias a prácticas como el mindfulness. Usualmente, entendiendo que las identidades constituyen sitios de resistencia y empoderamiento (Restrepo, 2009), optamos por la omisión del momento para evitar la ejecución de actividades que eran incómodas o incoherentes con nuestras propias

visiones. Muchas de estas comprensiones encontradas sobre mentores(as) aplicaban también a mediadores(as): su juventud, su práctica alternativa y cercana a los estudiantes, y el ser ejemplo de hábitos saludables y una educación activa. Pero, entonces ¿quién era mediador(a) y en qué se diferenciaba de un(a) mentor(a)?

Cosmo define la mediación como un ejercicio de todas las personas, y en el aula hubo están caracterizadas generalmente como un apoyo técnico, administrativo e ideológico, en tanto se convirtieron en curadoras de la adecuada implementación del modelo educativo, facilitando y conectando. También, un mediador(a) era pensado como un aprendiz de mentor “le ayuda al mentor a reconocer qué necesita su grupo, porque él tiene que tener una mirada mucho más 360 de todo [...] Este mediador que ayuda a que nunca perdamos el foco en el estudiante” (Directivo docente Cosmo Schools 5, comunicación personal, 22 de diciembre de 2022). Sin embargo, no era claro del todo este rol: “en secundaria, de cierta forma, yo siento que el mediador es una figura que como que a veces es como borrosa por decirlo así, porque ni los estudiantes ni los mentores sabemos cuál es su función en sí” (Educador(a) 6 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 13 de diciembre de 2022), situación que podría ser distinta en la básica primaria (Bolívar, 2023; Sierra 2024). La raíz de ello fueron las funciones poco diferenciadas: “es lo mismo que un mentor solo que con menos salario y algunos sin título profesional. Pero, básicamente, cumplen el mismo rol, aunque ellos acompañan el aula más que uno” (Educador(a) 4 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 17 de noviembre de 2022).

Las mediadoras comentaban que al principio se sentían perdidas, no identificaban sus tareas y los límites con mentores(as), lo que generó prácticas similares: planeación y ejecución de momentos de aprendizaje, diligenciamiento de Rutas de Propósito y Potencial, evaluación, atención a familias y acompañamiento a estudiantes. En contraposición, ocasionalmente, los y las estudiantes discriminaban funciones: “los estudiantes se preocupan mucho por las notas y decían: “si esa parcerá es una mediadora ¿por qué viene aquí a calificarme o a decirme tal cosa?” (Educador(a) 6 Cosmo schools sede Centro. 13 de diciembre de 2022). Como respuesta a esta indeterminación del rol, la apropiación de algunos momentos de aprendizaje desde la planeación, ejecución y evaluación por parte de las mediadoras les permitió transgredir su rol: “es más que todo porque uno decide colaborar y porque uno decide empoderarse de ese papel porque uno no está acá como una autoridad, sino que realmente uno quiere ser docente” (Educador(a) 5 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 24 de noviembre de 2022); una de las mediadoras comentaba añorar tener su propio momento de aprendizaje, su propio espacio de docencia:

fui apoyando las planeaciones, me dediqué más al momento de conexión, entonces las planeaba, las ejecutaba, también apoyaba en el momento de vida en sociedad, pero me sentía muy perdida en los momentos de Científico, de Worldview porque no son áreas de mi conocimiento y porque digamos que no intervenía en las planeaciones. (Educador(a) 3 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 18 de noviembre de 2022)

Una diferencia importante fue la presencia permanente de las mediadoras en el aula, lo que generó sentires particulares: “cansa estar todo el día en el aula, me siento

una estudiante más a veces, literal, porque no tengo como espacio para” (Educador(a) 5 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 24 de noviembre de 2022). También, existía inconformismo porque las mediadoras sentían que cargaban con gran parte de la responsabilidad disciplinaria. Consecuentemente, algunos(as) estudiantes caracterizaron a las mediadoras como personas que monitoreaban, vigilaban y mantenían el orden del salón. A propósito ¿cómo fueron las relaciones entre los sujetos educadores y estudiantes?

Para algunos estudiantes las relaciones de sujeto educador-estudiante eran tranquilas y amorosas, inclusive, familiares, equiparándolas con figuras materno-parentales. En esa amalgama, resucitó la idea de que los educadores(as) no podíamos ser amigos(as) de los estudiantes, aunque ellos lo tomaban así. El hecho de que los y las estudiantes nos hayan percibido como amigos, como figuras maternas y paternas no fue gratuito, son figuras de crianza que sirvieron de metáfora para vincularse a nosotros. Es decir, esas figuras estuvieron significadas bajo una serie de emociones atribuidas culturalmente (Garrido-Luque et al., 2018; Nobile, 2019): autoridad, confianza, amor, comprensión, sensibilidad, cuidado, protección etc.; precisamente a través del “uso de metáforas [...] nos muestran cómo las emociones se vuelven atributos de los colectivos (Ahmed, 2015, p. 22), alineando nuestros vínculos predeterminadamente. Por ello, no es suficiente con visualizar las emociones desde la individualidad, sino, asumir que estas “hablan de nuestra relación con el mundo, de aquellas posturas políticas e ideológicas” (Nobile, 2019) y acervos culturales.

Kennedy et al. (2023) explican precisamente que los modelos de educación alternativa se busca construir una “conexión auténtica”, la cual se caracteriza por un interés holístico genuino en los estudiantes como individuos y cierto nivel de respecto y confianza recíproca, construida a partir de asuntos como una actitud flexible con múltiples roles, mediante el juego, la diversión y el humor, la creación de ambientes seguros y confiables, procesos individuales y el trabajo en equipo de los sujetos docentes por satisfacer las necesidades de los estudiantes.

Como consecuencia, Mentores(as) y mediadoras manifestaron que “el modelo permite mucho la amistad y la confianza entre los estudiantes, los mentores y mediadores, [...], hay una agenda joven en la comunicación, es una posibilidad para que haya una mejor comunicación y mayor confianza” (Educador(a) 4 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 17 de noviembre de 2022). Ese asunto de lo juvenil es de resaltar, luego de haber sido una elección previa, comprendiendo que esa agenda joven (cercanía en edad, en el uso de lenguajes, gustos, estéticas y acompañamientos en temas de sexualidad, diversidad y la salud mental) generaban acercamiento. La idea de no poder ser amigos de los estudiantes se dio a raíz de problemáticas en torno al manejo de grupo (desorden en las aulas, robos, interrupciones en las clases, impuntualidad, uso del celular a destiempo, ausentarse del salón, etc.) y la confusión de los educadores(as) para la toma de postura ante diferentes situaciones; aunque esa misma confianza llevaba a los estudiantes a confiarnos sus realidades para así ayudarles.

De esta manera, surge el tema de la disciplina para el manejo de grupo basa en la regulación de la libertad, donde no solo se disciplina a los estudiantes, sino a los mentores(as) y mediadoras para ser sujetos disciplinantes de la autorregulación.

el reto más grande es el manejo y la conciencia de grupo que generan dos cosas: que yo tenga disposición creativa y que genera que yo tenga control conductual [...] Pero no es la mirada de disciplina y conducta como habitualmente la pudimos vivir muchos [...], en tanto que esa libertad que existe es el epicentro. (Directivo docente Cosmo Schools 1, comunicación personal, 16 de diciembre de 2022)

Según los interlocutores, estos problemas se generaron por la confianza con el estudiantado, aunque ¿no se supone que la confianza es buscada en el modelo? Y, ¿de dónde provino esa confianza que permitió la amistad? Parece asentarse en la libertad de los estudiantes en el manejo del espacio, el uso del celular, de conversar sobre diversos temas, el uso de lenguajes comunes, etc. Aunque Cosmo se vale precisamente de la libertad, no fue clara su concepción sobre esta: “los chicos quizá interpretaron que ellos podían hacer lo que quisieran, entonces que podía sacar el celular en el momento que quisieran, ir al baño, podían sentarse donde quisieran” (Educador(a) 3 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 18 de noviembre de 2022).

Al respecto, un directivo nos dice: “creemos en la libertad como un proceso que se construye después de que yo adquiero muchas herramientas para tomar decisiones. Ese es el concepto que tenemos de Amartya Sen” (Directivo docente Cosmo Schools 2, comunicación personal, 19 de diciembre de 2022). Dicha visión de Amartya Sen está circunscrita a la libertad como capacidad, donde el bienestar depende de las capacidades individuales, lo que desconoce las relaciones de poder y factores externos que inciden en el bienestar social e individual (Córdoba, 2007). Así, esas competencias se convierten en dispositivos del yo “que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia [...] cierto número de operaciones” sobre sí (Foucault, 2008, p. 48).

De este modo, la dupla libertad-confianza se vio problematizada porque, aunque hay un pretendido dislocamiento de la mirada disciplinar desde la vigilancia y el castigo, se opta por un disciplinamiento desde la autoevaluación y autorregulación (Noguera y Marín, 2013). Con ello, era habitual preguntarnos qué hacer, especialmente cuando no era claro cómo proceder desde los protocolos institucionales y quedábamos a la merced de la intuición: “en el manual de convivencia del colegio se ha mostrado cierta flexibilidad cuando un estudiante comete alguna falta, lo que hace que los jóvenes la aprovechen o no se dan cuenta de que en realidad sí hay límites” (Educador(a) 4 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 17 de noviembre de 2022).

Esto llevó a que desde la sede Centro se propusiera la ruta del acuerdo, un mecanismo interno donde, inicialmente, se hacían dos llamados, luego el o la estudiante se comprometían a través de un escrito a asumir su responsabilidad y la reparación; de no cumplirse o reincidir, se procedía con llamado a familias, un día de reflexión y, finalmente, al comité de la confianza (convivencia). En estas prácticas se concretizan ejercicios de gubernamentalidad, en tanto que hay “haces de relaciones de fuerzas que actúan en las conductas, tanto las ejercidas sobre los otros como las

ejercidas sobre uno mismo” (Cortés, 2019, p.19) esas últimas a través de las tecnologías del yo como la autorreflexión y autorregulación.

Como resultado, era usual la oposición entre autoridad y autoritarismo, este último caracterizado por los interlocutores como punitivo, castigador, coercitivo y tradicional, contrapuesto a la autoridad desde la libertad con límites afectuosos, justificados y consensuados; aquí la base de esta autoridad es la crianza positiva. Souto (2019) la define como un ejercicio bidireccional y reflexivo que se basa en la búsqueda constante de conocimientos que modifiquen y fortalezcan actitudes como el autocontrol y la frustración mediante acuerdos, reglas claras, normas y sanciones. En esa medida, el colegio entiende a mentores(as) y mediadores(as) como personas que manejan sus emociones, y que acompañan a sus estudiantes en la autorregulación mediante una autoridad democrática, entendida como un control con reglas claras mediante el equilibrio entre la amabilidad y la firmeza (Psicología Creativa S.A.S y Cosmo Schools, 2022).

Aunque estudios que soportan la relación entre cuidados parentales en la primera infancia y el desarrollo y la regulación emocional desde la crianza positiva (Morris, 2017; Prime et al., 2023; Seay et al., 2014), estos tienen el riesgo de no tomar en cuenta otros factores, lo que implica el riesgo de generar asociaciones erróneas, lo implica la necesidad de profundizar en sus implicaciones e interacción con otros elementos que intervienen en el desarrollo (Prime et al., 2023). Además, este tipo de propuestas enfocadas en que cada individuo trabaje sobre sí mismo deja de lado las condiciones institucionales, socioeconómicas y culturales que moldean la emocionalidad (Nobile, 2017).

Como parte del proceso de sujeción a través de la gubernamentalidad, es decir, tecnologías de dominación (Foucault, 2008), los sujetos educadores recibimos una capacitación sobre crianza positiva, lo que nos generó resistencias desde el inicio, comprendiendo que “la reflexión implica la capacidad de ejercer un poder sobre la actividad que se está desarrollando: ajustándola, resistiéndosele, sustrayéndosele” (Peña, 2019, p. 103). Sin embargo, sin ser conscientes, promovíamos los acuerdos: “nos hemos encontrado con eso, como: si no quieres hacer eso, bueno, no te conectaste con esta actividad, no quieres hacer esto en particular ¡Listo! proponme tú” (Educador(a) 1 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 17 de noviembre de 2022). Como resultado, la libertad es la elección de entre una serie de opciones determinadas por la responsabilidad de encontrar una actividad que satisfaga tu bienestar, pero en un área limitada por el objetivo de la experiencia de aprendizaje, no importando “tanto lo prohibido sino lo permitido” (Noguera & Marín, 2013, p.118).

Con todo, ¿cómo proceder cuando el diálogo y la conversación se agotaban? Aunque los educadores(as) buscábamos huir a las formas consideradas tradicionales, ocasionalmente eran útiles: sacar del salón a un estudiante, poner trabajo extra o dar una orden en lugar de un acuerdo. De hecho, un estudiante reiteró que los educadores(as) debimos ganarnos el respeto desde el inicio, pero que, al proponer límites móviles, ya era muy difícil ganarlo posteriormente; insistió en que normalmente el respeto es ganado con miedo, pero que en Cosmo no entendía cómo se daba. Por su parte, otros(as) estudiantes argumentaban que la autoridad yacía yacía en la confianza

y la libertad, además de estar propiamente en lo que éramos: educadores(as), y es que el educador(a) es per se una figura revestida de autoridad, independiente del modelo (García, 2009). Asimismo, los directivos vieron la base de la autoridad y responsabilidad: “uno no puede ser amigo en ese momento, sino un amigo que es un profe, pero que tiene el rol de profe, o de asesor o de psicosocial, de adulto” (Directivo docente Cosmo Schools 5, comunicación personal, 22 de diciembre de 2022).

En pocas palabras, la amistad fue un vínculo que se dio por las formas de relacionamiento que, como mencionó una mediadora, aunque pudieron darse en otro tipo de modelo porque eran nuestras propias maneras de interactuar, se potenciaron en el modelo del colegio; y es que los tipos de vínculos “entre docentes y estudiantes juegan un rol relevante ya que inciden en la configuración de la experiencia escolar y en la percepción que los estudiantes tienen acerca de su lugar en dicho espacio” (Nobile, 2019, p. 10). Sin embargo, habría que cuestionarse hasta dónde se piensa el límite y dónde poner el acento en lo que es o no amistad. Aunque las dudas nos habitaron, finalmente el colegio ofreció una posibilidad de acción educadora soñada, aunque habría que hackearla realmente: “Creo que he tenido días de días, hay días en que me he sentido muy feliz y siento pues que estoy en el lugar correcto, porque, comparado con otros lugares, creo que hay beneficios del modelo” (Educador(a) 3 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 18 de noviembre de 2022).

Conclusiones

La configuración de sujetos educadores en mentores(as) y mediadoras se dio en medio de una propuesta que, aunque intenta ser alternativa, ha sido construida en un contexto de discursos neoliberales hegemónicos que han dirigido la educación durante los últimos años. Es loable y claro que es necesario un pensamiento crítico, desarrollar habilidades para la vida, encontrar una ruta de camino propia, pero ¿cómo hacerlo fuera del discurso hegemónico? Aunque el colegio conciba la mentoría y la mediación como un ejercicio de todas las personas encargadas del proceso educativo, en lo práctico hubo personas que encarnamos a mentores(as) y mediadoras, que, aun cuando la contraposición a los profesores tradicionales parecía ser el camino para comprender la particularidad de estos sujetos educadores, no fue suficiente, lo que devino en prácticas muy diversas que se movían dentro y fuera de la pretendida dicotomía tradicional-alternativo.

A su vez, el rol de las mediadoras representó un gran reto, en tanto que no existió una manera clara de comprender este rol en lo práctico, sino que se consolidó en la construcción contextual y relacional con los demás agentes educativos. Aun cuando se lograron identificar algunas funciones en las mediadoras, como el estar en el aula permanentemente, el que no es su responsabilidad la planeación y ejecución de los momentos de aprendizaje, la poca claridad y su propio agenciamiento desdibujó algunas líneas con mentores(as) al darse tareas compartidas. Así, clarificar las diferencias entre mediadores(as) y mentores(as) podría fortalecer los procesos educativos en el bachillerato, donde se tenga en cuenta tiempos fuera del aula para

mediadores(as), la participación en las planeaciones y ejecuciones de experiencias, la compensación salarial, etc.

En resumen, aunque no se encontró una forma concreta de ser sujeto educador desde las etiquetas de mentor(a) y mediador(a), porque son roles que se dan en medio de la sutura, existieron relaciones y nociones semióticas que fueron claves en las configuraciones de nuestras identidades: nuestras comprensiones sobre la autoridad, el manejo de grupo, la amistad, la juventud, las concepciones entorno a lo tradicional y lo alternativo como posibilidad de diferenciación y el ser modelos y guías para los y las jóvenes. A su vez, aunque Cosmo Schools está en construcción, es imprescindible que ponga el acento en cuestiones fundamentales como la definición de rutas de acción más claras frente situaciones que implican manejar la libertad, la autoridad, la disciplina positiva, la orientación a estudiantes y familias, y, en sí, cualquier hecho que implique la toma de decisiones en el contexto educativo por parte de mentores(as), mediadores(as). Igualmente, es importante analizar qué implicaciones ético-políticas, estéticas, educativas y prácticas tiene para el colegio la conformación de su equipo de trabajo desde los perfiles buscados para su planta de sujetos educadores, como también los procesos de sujeción que realizan sobre ellos, comprender los marcos de acción desde los cuáles construyen los ideales de mentores(as), mediadores(as) y estudiantes para realmente hackear el sistema y su discurso hegemónico.

Este trabajo espera ser la semilla para otras investigaciones que comprendan cómo se configuran los sujetos educadores desde un contextualismo radical. Aun cuando para muchos Cosmo es una oportunidad una educación soñada, y pensarnos un país diferente desde lo educativo, es clave comprender que — como alguien me lo dijo una vez— para ser un movimiento que transforme la educación, primero deben reconocer cómo vivencian el acto educativo los sujetos educadores y transformar sus realidades laborales.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Hevia, D. M. (2018, enero). "A critical approach to Emotional Intelligence as a dominant discourse in the field of education", *Revista Española de Pedagogía*, 76, 269. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: UNAM.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Argel, A. (2023). "Autoevaluación institucional para una gestión escolar efectiva. Retos y perspectivas de los planes de mejoramiento interno", *In Itinere. Revista Digital de Estudios Humanísticos de la Universidad FASTA*, 13, 1, XII. https://revistas.ufasta.edu.ar/index.php/initinere/article/view/263/pdf_200
- Baraja, P. L. (2017). "Nuevas Pedagogías", *El escéptico*, 48. https://www.escepticos.es/repositorio/elsesceptico/numeros_pdf/EE_48.pdf
- BBC. (2013). "Medellín, capital latinoamericana de la innovación", *BBC*, 23 de enero. https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/01/130123_medellin_innovacion_aw
- Bolívar, M. L. (2023). *La lectoescritura y las matemáticas como estrategias mediadoras en el proceso de revolución y transformación escolar en los niños y niñas del grado 5° del Colegio Cosmo Schools*. Diplomado de profundización para grado. UNAD, Medellín, Colombia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/56205>
- Carnoy, M. (2024). *The political economy of education [La economía política de la educación]*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cabanas, E., & Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Bogotá: Paidós.
- Castro Laverde, N. J. (2021). *El arte en la construcción de una nueva teología política para la paz. Una lectura teológica del Colegio del Cuerpo de Cartagena*. Tesis de grado. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. <https://www.corporacioncolegiodelcuerpo.org/publicaciones>
- Cely Tovar, A. M., Vargas Sánchez, A. D., & Pedraza Córdoba, J. del P. (2023). "Prácticas y desafíos de la educación para la ciudadanía global: una revisión de literatura [Editorial]", *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 70. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n70a11>
- Comfama. (2022). *¿Quiénes somos y para qué trabajamos?*. Comfama. <https://www.comfama.com/informe2021/nuestro-proposito/quienes-somos/>
- Cooper, A. (2022). "Cosmoschools: empieza el viaje de unos colegios distintos". *Vivir en el Poblado*, 10 de marzo. <https://vivirenelpoblado.com/cosmoschools-empieza-el-viaje-de-unos-colegios-distintos/>
- Córdoba, R. C. (2007). "Capacidades y libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen", *Revista internacional de Sociología*, 65, 47. <http://hdl.handle.net/10396/2209>
- Cortés Salcedo, R. A. (2019). "La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa", *Investigación e innovación*, 17. <https://core.ac.uk/download/pdf/326433396.pdf>

- Cosmo Schools y Comfama. (2022a). Bitácora Momentos de Aprendizaje. Genially. <https://view.genial.ly/6189355a43a9670d452d99fc>
- Cosmo Schools y Comfama. (2022b). Bitácora Vamos a Zarpar. Genially. <https://view.genial.ly/61377ae9042c030d45344dd7>
- Cruz, L. E. (2010). "La Constitución Política de 1991 y la apertura económica", *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 18, 1. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-68052010000100016&lng=en&tlng=es.
- Diario Oriente. (2023). "Cosmo Schools un movimiento que está transformando la educación en Colombia", *Diario Oriente*, 26 de julio <https://diarioriente.com/altiplano/cosmo-schools-un.html>
- Díaz, A. M., Mac, C. C. R., & Cetzal, R. S. P. (2022, enero-junio). "Análisis crítico del discurso educativo de la Preparatoria Abierta", *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 20, 27. <https://doi.org/10.25074/07195532.27.2288>
- Díaz Paniagua, J. D. (2023). "El lugar de los saberes situados en la escuela dentro de la comprensión de los conocimientos científicos. Narrativas para un currículo de saberes diverso", *In Itinere. Revista Digital de Estudios Humanísticos de la Universidad FASTA*, XIII, 13, 1, XIII. https://revistas.ufasta.edu.ar/index.php/initinere/article/view/265/pdf_201
- El Colombiano. (2022). "Cosmo Schools: la propuesta educativa que transforma la educación" *El Colombiano*, 19 de diciembre, <https://www.elcolombiano.com/informes-comerciales/las-marcas-hablan/cosmo-schools-la-propuesta-educativa-que-transforma-la-educacion-JI19663390>
- Fairclough, N. (2001). "The dialectics of discourse [Las dialécticas del discurso]", *Textus*, 14, 2. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=75300d06ee03ce14b75007de6d256e2d58ee5279>
- Fairclough, N. (2003). "El ACD como método para la investigación en ciencias sociales". En R. Wodak & Meyer, M. (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, N. (2008). "El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades", *Discurso & Sociedad*, 2, 1. <http://www.dissoc.org/es/ediciones/v02n01/DS2%281%29Ribas%20%20Todoli.pdf>
- Fairclough, N. (2013a). *Critical discourse analysis: The critical study of language* [Análisis Crítico del Discurso: el estudio crítico del lenguaje]. Londres: Routledge.
- Fairclough, N. (2013b). *Language and power* [Lenguaje y poder]. Londres: Routledge.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Fairclough, N. (2023). "Technologization of discourse [Tecnologización del discurso]". En C. R. Caldas-Coulthard y M. Coulthard (Eds.), *Texts and Practices Revisited*. Londres: Routledge.
- Gallardo Vergara, R., & Arriagada Burgos, C. (2022). "Espiritualidad y neoliberalismo: Self en participantes chilenos de la Nueva Era", *Psicología USP*, 33, 2022. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200184>
- Gallo Cadavid, L. E. (2009). "El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal", *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35, 2. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>

- García, J. S., & Hakim, N. (2014). "¿Qué significa ser joven? Reflexión teórica desde dos ejemplos etnográficos", *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 19, 2. <https://raco.cat/index.php/QuadernsEI/CA/article/view/292819>.
- García Olivo, P. (2009). *El educador mercenario*. Bogotá: Editorial Brulot
- Garagarza, A., Alonso, I., & Aguirregoitia, M. (2020, enero). "El auge del movimiento de educación alternativa. Antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro", *Revista Boletín Redipe*, 9, 1. <https://doi.org/10.36260/rbrv9i1.887>
- Garrido-Luque, A., Álvaro-Estramiana, J. L., & Rosas-Torres, A. R. (2018). "Estereotipos de género, maternidad y empleo: un análisis psicosociológico", *Pensando Psicología*, 14, 23. <https://doi.org/10.16925/pe.v14i23.2261>
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación una pedagogía para la oposición*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- González, Posada, C. M. Aristizábal, I. M., Aristizábal, C. E. L., Cuervo, G. M., Tobón, Á. U., & Franco, N. E. M. (2011). "El ideal estético en jóvenes de Medellín: percepciones desde algunas prácticas de estética corporal", *Educación Física y deporte*, 30, 2. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.11318>
- González Giraldo, O. E., Castellanos Sánchez, M. T., & Bolaños Motta, J. I. (2021). "Crisis en la identidad profesional docente en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Estudio de caso en una universidad pública", *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 64. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a8>
- Grossberg, L. (2016). "Los estudios culturales como contextualismo radical", *Intervenciones en estudios culturales*, 2, 3. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/53/5317003/html/#::~text=Los%20estudios%20culturales%20se%20enfocan%20en%20la%20especificidad%20de%20los%20contextos>.
- Guber, R. (2011). *La etnografía, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Henao Ortega, E. S., & Vásquez Vélez, S. (2016). *Análisis del consumidor fitness de la ciudad de Medellín*. Tesis Doctoral. Universidad de EAFIT, Medellín, Colombia. <https://repository.eafit.edu.co/items/e6b884e8-c446-4800-8e59-83dcf6d20b1c>
- Herrera, M. C. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*. Bogotá: Plaza & Kanes Editores.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad?. En S. Hall & P. Du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores. <https://antroporecursos.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>
- Kennedy, A. M., Haydon, T., & Plano Clark, V. L. (2023, agosto). "Building student-teacher relationships in an alternative education setting: a qualitative interview study [Construcción de relaciones estudiante-profesor en una configuración de educación alternativa: un estudio de entrevista cualitativa]", *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 67, 4. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2022.2109564>
- Kumm, S., Wilkinson, S., & McDaniel, S. (2020). "Alternative Education Settings in the United States [Configuración de una educación alternativa en Estados Unidos]", *Intervention in School and Clinic*, 56, 2. <https://doi.org/10.1177/1053451220914895>

- Martínez Boom, A. (2020). "La pedagogía como acontecimiento". En A. M. Boom, A. R. Silva & G. V. Guillén (Coords.), *Epistemología de la pedagogía*. Bogotá: Rescates-Universidad Pedagógica Nacional.
- Mejía J., M. R. (2007). *Educacion(es) en la(s) globalizacione(s) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Medellín: Ediciones desde abajo.
- Melgarejo, L. (2022). "Crítica de la verdad y el poder como condicionantes de la realidad y su incidencia en la educación", *In Itinere. Revista Digital de Estudios Humanísticos de la Universidad FASTA*, 12, 1, XII 202 – 214. https://revistas.ufasta.edu.ar/index.php/initinere/article/view/249/pdf_186
- Moreno Mosquera, E. (2016). "El análisis crítico del discurso en el escenario educativo", *Zona próxima*, 25. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houlberg, B. J. (2017). "The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence", *Child development perspectives*, 11, 4. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>
- Navarrete, M., Ossa, S., Rosas, G. & Yepes, R. (2021). "Completando el contextualismo radical", *Tabula Rasa*, 37: 257-281. <https://doi.org/10.25058/20112742.n37.12>
- Niemann, D., & Martens, K. (2021). "Global discourses, regional framings and individual showcasing: Analyzing the world of education los [Discursos globales, marcos regionales y exhibición individual]". En K. Martens, D. Niemann & A. Kaasch (Eds.), *International organizations in global social governance* (pp. 163-186). Bremen: Global Dynamics of Social Policy.
- Nobile, M. (2017). "Sobre la 'educación emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía", *Digithum*, 20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55053517003>
- Nobile, M. (2019). "Introducción: Emociones y afectos en el mundo educativo", *Propuesta educativa*, 1, 51. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/PropuestaEducativa51-dossier-intro.pdf>
- Noguera Ramírez, C. E. & Marín Díaz, D. L. (2013). "Biopolítica y Educación: hacia una nueva crítica de la educación Entrevista a Silvia Grinberg", *Pedagogía y saberes*, 38. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064796012>
- Ortiz, C. (2022). "Ser de clase media", *La república*, 14 de octubre. <https://www.larepublica.co/analisis/catalina-ortiz-400501/ser-de-clase-media-3469136>
- Parada Bello, M. J. (2022). "Consideraciones políticas y pedagógicas acerca de una educación (ficcional) de los jóvenes en Colombia", *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 65. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n65a9>
- Pavone, Vincenzo. (2012). "Ciencia, neoliberalismo y bioeconomía", *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 7, 20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92424169013>
- Pedraza Avella, A. C. (2008). "El mercado laboral de los jóvenes y las jóvenes de Colombia: realidades y respuestas políticas actuales", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6, 2: 853-884. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2008000200013&lng=en&tlng=es.

- Peña Hernández, L. M. (2019). *Profesores calidosos: educación, neoliberalismo y resistencia*-Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. <https://www.ram-wan.net/eeccpuj/tesis/>
- Pérez Zúñiga, Ricardo, Mercado Lozano, Paola, Martínez García, Mario, Mena Hernández, Ernesto, & Partida Ibarra, José Ángel. (2018). "La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa", *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8, 16. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Pini, M. E. (2010). "Análisis crítico del discurso: la mercantilización de la educación pública en España", *Revista de Educación*, 1. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7/51
- Pini, M. E. (2013, junio). "Discurso y educación: un campo transversal", *Revista Trampas de la comunicación y la cultura*, 75. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34441>
- Pol, R. S. D. (1987). "Educación, libertad y eficiencia en el pensamiento y en los programas del neoliberalismo", *Revista de educación*, 283. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18572>
- Prime, H., Andrews, K., Markwell, A., Gonzalez, A., Janus, M., Tricco, A. C., Bannett, T. & Atkinson, L. (2023). "Positive parenting and early childhood cognition: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials [Crianza positiva y cognición infantil temprana: una revisión sistemática de meta-análisis de ensayos controlados aleatorios]", *Clinical Child and Family Psychology Review*, 26, 2. <https://doi.org/10.1007/s10567-022-00423-2>
- Psicología Creativa S.A.S. y Cosmo Schools. (2022). *Crianza Positiva y conexiones inspiradoras*. Medellín: Cata Suárez, Cosmo Schools, Comfama.
- Quiceno C., H. (1988). *Pedagogía católica y Escuela Activa*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Ramírez, C. E. N., & Díaz, D. L. M. (2013). "Biopolítica y Educación: hacia una nueva crítica de la educación Entrevista a Silvia Grinberg", *Pedagogía y saberes*, 38. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064796012.pdf>
- Restrepo, E. (2007, junio). "Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio". *Jangwa Pana. Revista del Programa de Antropología de la Universidad del Magdalena*, 5. <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/90>
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Restrepo, E. (2020). "Sujeto de la nación y otrerización", *Tabula Rasa*, 34. <https://doi.org/10.25058/20112742.n34.13>
- Reveley, J. (2016). "Neoliberal meditations: How mindfulness training medicalizes education and responsabilizes young people [Meditaciones neoliberales: cómo el entrenamiento del mindfulness medicaliza la educación y responsabilidades de las personas jóvenes]", *Policy Futures in Education*, 14, 4. <https://doi.org/10.1177/1478210316637972>
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga, O. & Armando, O. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1930-1946 (Volumen I)*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

- Saldarriaga V., O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Saura, G., & Luengo Navas, J. (2015). "Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional. Teoría De La Educación", *Revista Interuniversitaria*, 27, 2. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272115135>
- Seay, A., Freysteinson, W. M., & McFarlane, J. (2014). "Positive parenting [Crianza positive]", *In Nursing Forum*, 49, 3. <https://doi.org/10.1111/nuf.12093>
- Semana. (2023). "La red de colegios que privilegia la felicidad de los estudiantes", *Revista Semana*, 24 de marzo. <https://www.semana.com/hablan-las-marcas/articulo/la-red-de-colegios-que-privilegia-la-felicidad-de-los-estudiantes/202300/>
- Sierra Vargas, J. A. (2024). *La influencia de las estrategias pedagógicas en la motivación como determinante en los momentos de aprendizaje: un análisis del manejo de las estrategias pedagógicas utilizadas por los mentores de primaria en los momentos de aprendizaje del Centro de Experiencia Cristo Rey, Cosmo School 2022*. Tesis de pregrado. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/18266>
- Soler Castillo, S. (2011, enero-junio). "Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación", *Forma y Función*, 24, 1. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21922416005>
- Soler Castillo, S. (2012). "Análisis crítico del discurso y educación. Una interrelación necesaria. Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio". En: S. Soler Castillo (Comp.). *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*. Bogotá: Énfasis.
- Soler Castillo, S. (2008). "Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de Ciencias Sociales en Colombia", *Discurso & sociedad*, 2, 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3738194>
- Souto, K. (2019). *Importancia de la crianza positiva para el desarrollo infantil y prevención del maltrato*. Trabajo de grado. Universidad de la República Uruguay, Montevideo, República Uruguay. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22872/1/Souto%2C%20Karen.pdf>
- Van-Dijk, T. A. (2017). "Análisis crítico del discurso", *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Colección el Mamífero Parlante.
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Edición Paidós.

Factores que favorecen la investigación formativa en escuelas rurales del municipio de Cimitarra, Santander, Colombia

Factors that favor formative research in rural schools in the municipality of Cimitarra, Santander, Colombia

PhD. Daniel Alejandro González Ortiz. Instituto Superior de Educación Rural. Colombia

Msc. Ángela Martínez Marciales. Instituto Superior de Educación Rural ISER.

Msc. José Javier Bustos Cortes. Instituto Superior de Educación Rural ISER, Colombia

Lic. Martín Zapico. Universidad Nacional de San Luis (UNSL) Argentina

RESUMEN

La investigación formativa abarca el conjunto de prácticas vinculadas a la implementación de los procesos y características de la investigación científica en la enseñanza de distintas disciplinas en los niveles educativos que van desde el inicial hasta el bachillerato. Este enfoque suele ser fructífero dado que está estrechamente relacionado con el aprendizaje significativo y el aprendizaje basado en problemas. Sin embargo, en el caso de la educación rural en Colombia, el uso de estas estrategias suele ser limitado por distintos factores. En este marco, se propone esta investigación que tiene como objetivo principal analizar los factores que favorecen la investigación formativa en escuelas rurales del municipio de Cimitarra, Santander, Colombia. Para ello, se implementó un instrumento que mide las prácticas de investigación formativa en tres dimensiones, en una muestra de 154 docentes rurales de cinco escuelas distintas del municipio de Cimitarra, Santander. Se analizaron mediante estadística descriptiva y correlacional para cada una de las dimensiones, así como la relación con los factores caracterizadores de la muestra. Los resultados indican que, en general, las prácticas de investigación formativa son pocas y están vinculadas a características individuales, lo que implica que es necesario generar lineamientos institucionales.

PALABRAS CLAVE: educación; investigación; investigación formativa

ABSTRACT

Formative research encompasses a set of practices related to the implementation of scientific research processes and characteristics in teaching various disciplines, from early childhood education to high school. This approach is often fruitful as it is closely tied to meaningful learning and problem-based learning. However, in the context of

rural education in Colombia, the use of these strategies is often limited by various factors. Within this framework, the present study aims to analyze the factors that foster formative research in rural schools in the municipality of Cimitarra, Santander, Colombia. To achieve this, an instrument was implemented to measure formative research practices across three dimensions in a sample of 154 rural teachers from five different schools in the municipality of Cimitarra, Santander. These practices were analyzed using descriptive and correlational statistics for each dimension, as well as their relationship with the sample's characterizing factors. The results indicate that, overall, formative research practices are limited and linked to individual characteristics, highlighting the need to establish institutional guidelines.

KEYWORDS: education; research; formative research

Introducción y planteo del problema

La globalización ha transformado aceleradamente los estilos de vida, las conexiones digitales y los sistemas de aprendizaje, contribuyendo significativamente a la adquisición y generación de conocimiento. Este fenómeno ha simplificado numerosas tareas, permitiendo realizarlas en menor tiempo. Sin embargo, se plantea una paradoja: una sociedad profundamente influenciada por la globalización podría enfrentar desafíos que dificulten el desarrollo humano, además de contradecir valores y principios humanistas fundamentales.

En muchos casos, los sistemas educativos no logran satisfacer las verdaderas necesidades de las comunidades debido a múltiples factores. Entre estos se incluyen la falta de actualización del personal docente en términos de calidad académica, la carencia de estrategias pedagógicas efectivas, la ausencia de modelos didácticos que fomenten un aprendizaje significativo, y una insuficiencia en la promoción de actitudes y valores humanos en la interacción educativa. Cabe destacar que los procesos de cambio en la educación son constantes y requieren la responsabilidad compartida de todos los actores de la comunidad educativa para alcanzar una enseñanza de calidad (Veytia, 2019).

En este contexto, la pandemia del COVID-19 generó un impacto significativo, obligando a modificar el sistema educativo tradicional basado en la presencialidad hacia un modelo virtual. Este cambio implicó el uso masivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas esenciales para el desarrollo de actividades académicas y procesos de enseñanza-aprendizaje en niños, jóvenes y adultos. Aunque la transición hacia la virtualidad permitió continuar con la educación, también evidenció dificultades que exigieron ajustes en este nuevo escenario (Orus, 2021).

Para construir un sistema educativo efectivo, se hace indispensable llevar a cabo un análisis profundo de los métodos de enseñanza. Esto incluye actualizar los modelos

didácticos para adaptarlos tanto a las demandas contemporáneas como a las características de los estudiantes, quienes serán los receptores principales del conocimiento a través de procesos de mediación pedagógica. Este enfoque busca impactar a toda la comunidad educativa, independientemente de su ubicación geográfica, siendo el sector rural uno de los más afectados durante la pandemia. La crisis provocada por el COVID-19 aceleró la incorporación de nuevos métodos y modelos de enseñanza mediante el uso de las TIC (Singh, 2020), resaltando la urgencia de implementar soluciones educativas adecuadas para que los estudiantes puedan cumplir con los estándares de calidad académica.

En este contexto, los cambios en el sistema educativo se han producido de manera rápida, enfrentando dificultades que han sido transformadas en oportunidades de mejora. Tanto docentes como estudiantes han sido agentes fundamentales en esta transformación. Como se señala en la literatura, “la actualidad representa una era de cambios, y es esencial que los docentes se adapten a las realidades del aula virtual empleando diversas estrategias” (Fernández-Miranda, Dios-Castillo et al., 2022: 12). El objetivo final es que los estudiantes desarrollen habilidades críticas y reflexivas, fortalecidas mediante componentes teóricos y prácticos en su educación (Cid, 2018).

De lo anterior, se desprende que los docentes han ajustado sus prácticas pedagógicas en respuesta a los cambios impuestos por las dinámicas sociales a nivel global. No obstante, es el rol de los estudiantes el que puede consolidar estos cambios propuestos por los educadores y planificadores en función de las necesidades educativas particulares de cada contexto escolar o comunitario. Según Martínez (2016), el papel del docente ha cambiado considerablemente. Ahora, además de planificar, enseñar y evaluar, su función se centra en ser un guía que fomente experiencias orientadas a desarrollar la capacidad de aprendizaje autónomo y continuo.

Es importante destacar que estas adaptaciones no han surgido de forma espontánea, sino como respuesta a las exigencias específicas de cada región, enmarcadas dentro de un contexto de globalización que ha transformado las formas de enseñanza. En este sentido, la globalización exige una actualización constante y el desarrollo de herramientas y estrategias que se adapten a los retos de la vida moderna. Los estudiantes, por su parte, se han convertido en ejemplos de cómo adaptarse a las nuevas dinámicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya sean simultáneos o asincrónicos (Yen, 2020).

El sistema educativo ha experimentado una división clara entre el período previo a la pandemia y el posterior. Antes de este evento global, se discutían ampliamente las múltiples limitaciones de los modelos educativos tradicionales. Estas estructuras mostraban una notable tendencia a la repetición y a la falta de innovación, caracterizándose por el escaso uso de estrategias didácticas y pedagógicas efectivas en los procesos de enseñanza. En muchos casos, los métodos empleados se centraban casi exclusivamente en la memorización de contenidos, sin una actualización significativa y sin atender al desarrollo integral de habilidades educativas. Los modelos tradicionales, por lo general, no aprovechaban métodos investigativos y mantenían un enfoque

convencional que resultaba insuficiente para enfrentar las demandas del aprendizaje contemporáneo.

Hernández y Flores (2017) destacan que ciertas competencias esenciales, como la capacidad de analizar, evaluar y crear, no son suficientemente fomentadas en los entornos educativos convencionales, donde los estudiantes permanecen en un espacio único como el aula de clase. Además, se suele pasar por alto el desarrollo de habilidades que pueden surgir en contextos colaborativos (Hernández y Flores, 2017).

Los modelos educativos tradicionales, además, han seguido una trayectoria didáctica unidireccional, limitando la participación activa de los estudiantes y manteniendo al docente como la única fuente de conocimiento. Esto ha provocado una falta de motivación entre los estudiantes hacia el aprendizaje, al reducirse su interés en el desarrollo de nuevos conocimientos. Algunos enfoques pedagógicos priorizaron la memorización de conceptos y lecturas extensas, lo que restringe el crecimiento en áreas como el pensamiento crítico y creativo.

A su vez, ciertos enfoques en la enseñanza se limitan a la transmisión de conocimientos teóricos desde el docente hacia los estudiantes (Fernández et al., 1997). En este esquema, el conocimiento se percibe como acumulativo y disciplinar: el estudiante escucha, analiza, memoriza y reproduce (García, 2000; Fernández et al., 1997). Este planteamiento, unido a la carencia de ambientes de aprendizaje dinámicos, genera una desconexión entre los estudiantes y las estrategias pedagógicas propuestas. Factores como la falta de recursos, las restricciones económicas y las deficiencias en infraestructura complican aún más la implementación de modelos pedagógicos innovadores.

Por otra parte, la incorporación de herramientas tecnológicas y estrategias basadas en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se ha visto limitada. La ausencia de estas tecnologías impactan negativamente en la expansión y efectividad de los enfoques educativos digitales. Aunque se esperaba que las instituciones educativas fortalecieron sus capacidades tecnológicas tras la pandemia, muchas de ellas han mostrado un rezago en la adopción y mantenimiento de estas herramientas. Como señala Tedesco (2005), la efectividad educativa está vinculada a diversos factores como el conocimiento del docente, la disponibilidad de materiales, el tiempo dedicado al aprendizaje, la nutrición de los estudiantes, y la calidad de la infraestructura escolar.

En las instituciones rurales de Colombia, se observa una desconexión entre las capacidades docentes y estudiantiles cuando faltan conocimientos específicos, habilidades necesarias, motivación y una adecuada formación académica en temas de interés (Ortiz y Zapico, 2024). Esto resulta en una enseñanza tradicional, enfocada en la mera repetición de conceptos, sin fomentar un aprendizaje significativo o una participación activa. En estos contextos, los educadores y estudiantes muestran poco interés por identificar y abordar las problemáticas del entorno escolar, lo que limita el desarrollo de metodologías pedagógicas innovadoras.

Aguirre y Benavides (2015) señalan que la falta de dominio en habilidades investigativas y su base teórica desmotiva tanto a docentes como a estudiantes, impidiéndoles diseñar o explorar temas de investigación. Asimismo, Murcia (2015)

destaca que estas limitaciones suelen estar relacionadas con deficiencias en lectoescritura, análisis crítico, redacción y manejo de información, habilidades fundamentales para cualquier proceso investigativo.

Ante estas carencias, es crucial promover una dinámica de colaboración entre docentes y estudiantes, que incorpore factores emocionales y académicos para mejorar el clima escolar y la participación en proyectos de investigación, como los semilleros. Algunas estrategias útiles para fortalecer estas competencias incluyen:

1. Diseñar propuestas investigativas utilizando un lenguaje académico adecuado y distinto al lenguaje cotidiano.
2. Aplicar la taxonomía de Bloom en función del enfoque investigativo del proyecto, fomentando así un aprendizaje estructurado.
3. Capacitar en el uso de plataformas, bases de datos científicas y recursos digitales que permitan acceder a información relevante y confiable.
4. Dedicar tiempo fuera del horario regular para encuentros de estudio que fortalezcan el trabajo en grupo y la formación de los participantes.
5. Asegurar que los proyectos desarrollados en los semilleros sean culminados y reconocidos, incentivando a los estudiantes a comprometerse con ellos a pesar de las dificultades.

Un desafío recurrente entre los docentes de estas instituciones es la insuficiencia de competencias investigativas, atribuible a vacíos formativos durante el pregrado. Esto genera desinterés o falta de motivación para incorporar estas habilidades en sus prácticas pedagógicas, según lo reflejado en testimonios como el del rector Pedro Forero Romero. Por ello, es imperativo implementar procesos de formación continua, que combinen teoría y práctica, para superar estas limitaciones y garantizar una educación que fomente la investigación y el pensamiento crítico en los contextos rurales de Colombia.

El presente estudio se lleva a cabo en el municipio de Cimitarra, Santander, Colombia. Esta localidad, situada al suroccidente del departamento, se caracteriza principalmente por su enfoque ganadero, complementado por actividades agrícolas como el cultivo de plátano, yuca, cacao, entre otros productos. Cimitarra fue declarada municipio el 26 de noviembre de 1966, lo que significa que actualmente cuenta con 57 años de historia. Durante este tiempo, ha experimentado un notable crecimiento demográfico, superando los 22,000 habitantes en la zona urbana y alcanzando un total de más de 50,000 residentes en todo el municipio. Su clima cálido y su ubicación estratégica han consolidado su posición como un importante centro ganadero y lechero en el departamento.

Además, Cimitarra se encuentra cerca de Bucaramanga, capital departamental, y estratégicamente ubicada entre Bogotá, capital del país, y Medellín, capital de Antioquia. Este posicionamiento facilita intercambios culturales, comerciales y sociales con municipios vecinos como Landázuri, Bolívar, Puerto Parra, Puerto Boyacá (Boyacá) y Puerto Berrío (Antioquia). Estas relaciones fomentan el desarrollo económico y social del municipio y de la región santandereana.

En el ámbito educativo, Cimitarra cuenta con 13 instituciones educativas, de las cuales tres se encuentran en la zona urbana (dos públicas y una privada), mientras que el resto están distribuidas en la zona rural. Algunas de estas instituciones rurales ofrecen únicamente hasta noveno grado, mientras que otras se enfocan en la educación primaria. Esta distribución resalta la importancia de que las instituciones educativas en Cimitarra impulsen planes y estrategias orientadas al desarrollo académico, alineándose con las directrices de la Secretaría de Educación Departamental (SED) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

El cuerpo docente desempeña un papel crucial al implementar estas estrategias, trabajando arduamente para cumplir con los objetivos educativos en las diversas instituciones y sus sedes. No obstante, pese al compromiso de los profesores, la comunidad educativa y las familias, todavía existen áreas de mejora, especialmente en el fortalecimiento de competencias y habilidades investigativas que los estudiantes necesitan desarrollar como parte de su formación integral.

En este marco, se propuso esta investigación que tuvo como objetivo principal analizar la presencia de prácticas de investigación formativa en distintas instituciones educativas rurales del municipio de Cimitarra, así como observar los principales factores que las determinan en los docentes. Para ello, se llevó a cabo una investigación bajo el enfoque cuantitativo, con un diseño del tipo no experimental de validez ecológica, alcance descriptivo-correlacional y transversal. Se implementó una encuesta sobre prácticas de investigación formativa (Ortiz y Zapico, 2024) que trabaja la investigación formativa en 3 dimensiones, a saber prácticas individuales, prácticas institucionales y motivación a participación.

Metodología

Esta investigación se enmarcó en el paradigma post positivista de la investigación científica, entendido como una superación del positivismo clásico, en el que la principal característica es que la noción de objetividad ya no se refiere a lo inalterable de los fenómenos objeto de estudio, sino al consenso logrado a través de la recopilación de distintos niveles de evidencia con relación a un fenómeno particular (Seoane, 2011).

Además, se investigó bajo un enfoque cuantitativo, en el que la construcción del conocimiento se deriva a partir de la recolección de datos y su análisis estadístico para buscar así la generación de extrapolación de enunciados entre muestra y población de referencia. Así el diseño empleado fue uno no experimental apelando a la validez ecológica de los datos recolectados, no habiéndose manipulado ninguna de las variables de interés. Finalmente, el alcance de esta investigación en lo que refiere a la profundización del objeto de estudio, fue del tipo descriptivo y correlacional.

Se trabajó con una muestra de $n=154$ docentes de nivel de educación secundaria, provenientes de cinco instituciones educativas rurales del municipio de Cimitarra, que fueron seleccionados mediante un muestro tipo cadena/bola de nieve a partir de la voluntad de cada uno de participar en la investigación.

Se implementó un inventario tipo Likert sobre prácticas de investigación formativa, que fue validado en casos anteriores para este tipo de población (Ortiz y Zapico, 2024) y construye a las prácticas de investigación formativa en tres dimensiones: las prácticas del individuo de IF, las prácticas institucionales de IF y la participación colectiva del individuo en prácticas de IF institucionales. Cada una de estas dimensiones se puntúa en una escala del 6-30, calculando además una puntuación general que es la sumatoria de las dimensiones (18-90).

Se calcularon las medidas de tendencia central (media, moda y mediana) para cada una de las dimensiones para toda la muestra, así como las medidas de dispersión (desviación estándar y rango). Se determinaron las puntuaciones de normalidad y homocedasticidad, lo que dio lugar a la realización de pruebas paramétricas para la comparación de medias entre todas las dimensiones y las variables independiente del estudio.

Resultados y discusión

Caracterización sociodemográfica

En primer lugar, se observa en la tabla 1 a continuación los resultados con relación a las características sociodemográficas de la muestra de docentes.

<i>Variable</i>	<i>Variantes</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Sexo</i>	<i>Masculino</i>	<i>71</i>	<i>46%</i>
	<i>Femenino</i>	<i>84</i>	<i>54%</i>
<i>Edad</i>	<i>18-30</i>	<i>69</i>	<i>45%</i>
	<i>31-45</i>	<i>57</i>	<i>37%</i>
	<i>46-60</i>	<i>28</i>	<i>18%</i>
<i>Institución</i>	<i>CICA Carare</i>	<i>31</i>	<i>20%</i>
	<i>Señora Candelaria</i>	<i>29</i>	<i>19%</i>
	<i>San José</i>	<i>27</i>	<i>17%</i>
	<i>Puerto Araujo</i>	<i>32</i>	<i>20%</i>
	<i>Pérdida Alta</i>	<i>35</i>	<i>24%</i>
<i>Antigüedad docente</i>	<i><1 año</i>	<i>19</i>	<i>12%</i>
	<i>1-5 años</i>	<i>45</i>	<i>29%</i>

	<i>6-10 años</i>	<i>32</i>	<i>20%</i>
	<i>>10 años</i>	<i>58</i>	<i>39%</i>
<i>Disciplina base</i>	<i>Matemática</i>	<i>35</i>	<i>23%</i>
	<i>Lengua/Idioma</i>	<i>43</i>	<i>28%</i>
	<i>Ciencias Sociales</i>	<i>39</i>	<i>25%</i>
	<i>Ciencias Naturales</i>	<i>37</i>	<i>24%</i>
<i>Máximo título alcanzado</i>	<i>Grado</i>	<i>73</i>	<i>47%</i>
	<i>Maestría</i>	<i>64</i>	<i>41%</i>
	<i>Doctorado</i>	<i>17</i>	<i>12%</i>

Fuente: propia en base a investigaciones

De acuerdo con los resultados descriptos, se puede señalar que la muestra se compone en su mayoría de docentes con titulación de grado o maestría, que se reparten en distintas áreas del conocimiento, con trayectorias docentes y edad más ubicada en la adultez y joven adultez. Este perfil es considerado como representativo, puesto que ha sido descrito en otras investigaciones sobre docentes rurales en Colombia (Espitia Cruz, 2022).

Una característica reciente y que es necesario señalar, es que los docentes en general han experimentado un proceso de profesionalización vinculada a la formación de posgrado, que se ha implementado como una consecuencia de los programas de incentivo salariales (Sandoval Pedreros, 2021). Sin embargo, es necesario señalar que, en muchas ocasiones, este fenómeno no se relaciona necesariamente con mayor interés por la investigación o su aplicación en el nivel secundario, sino que es más bien el cumplimiento de un deber burocrático para el correspondiente ascenso en la carrera docente.

Así todo, también es necesario entender esta información en un contexto marcado por una altísima demanda emocional y física en la labor diaria, donde se dan casos de docentes que deben hacerse cargo de múltiples funciones que exceden la docencia (Alcaino et al., 2021) y que en muchas ocasiones incluso no están preparados para ello.

Desarrollo de investigación formativa

En este apartado se trabajarán los resultados vinculados al desarrollo de la investigación formativa. Para ello, se observa primero la tabla 2, en la que se observan las puntuaciones obtenidas para la primera dimensión.

<i>Puntuaciones en la dimensión de prácticas propias</i>				
<i>Media</i>	<i>Desviación</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Min/Max</i>
20,34	8,21	18	18	12/30

Fuente: propia en base a investigaciones

De acuerdo con lo observado, la puntuación media obtenida por la muestra fue de 20,34+/-8,21, con una mediana de 18 puntos y una moda de 20 puntos. Estos resultados, en primer lugar, indican que las prácticas de investigación en la muestra tienden a ser altas, y a priori uno podría considerar que es un indicador de que las prácticas de investigación formativa se distribuyen en la muestra. Sin embargo, la altísima desviación estándar, junto con una mediana y moda que están debajo de la media, son indicadores de que la mayor parte de los docentes tiene poca o casi nulas prácticas de investigación formativa, y que de hecho un grupo de la muestra tiene muchísimas prácticas, lo que genera resultados como los observados.

Esto refuerza los hallazgos de investigaciones recientes (Ardilla et al., 2022) donde se observa que, en general, la decisión tanto de investigar como de emplear prácticas de investigación formativa muchas veces se reduce a factores individuales, puesto que no suele haber o un marco de obligatoriedad o al menos uno institucional en el que se promuevan dichas prácticas.

Esta idea se profundiza en la tabla número 3, donde se analizan las puntuaciones para la dimensión de las prácticas institucionales.

<i>Puntuaciones en la dimensión de prácticas institucionales</i>				
<i>Media</i>	<i>Desviación</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Min/Max</i>
16,38	9,57	15	16	8/26

Fuente: propia en base a investigaciones

Al observar los resultados, se ve que las prácticas institucionales, que son aquellos espacios y formaciones o actividades que se organizan desde la gestión institucional, son bastante reducidos en cuanto a su presencia. Esto se observa con claridad en la media, y se refuerza con los datos de la moda y la mediana. Por otro lado, la desviación estándar de 9,57 puntos, sumamente alta, se explica porque hay un grupo de docentes de una institución en particular, que si desarrollan este tipo de prácticas, lo que produce la desviación observada.

Este fenómeno ya fue observado por Ortiz (2024) que en su tesis doctoral observó cómo la investigación formativa sólo puede permear en un grupo docente a nivel institucional si se promueven acciones de forma centralizada. Pretender que los esfuerzos individuales lleven al cambio institucional suele ser infructífero y muchas veces agotador o incluso contraproducente (Salguero y Pérez, 2023).

De manera consistente, la tabla 4 refleja la realidad última de esta situación, que es un poco predisposición a la participación en actividades de investigación formativa, en especial dada la falta de apoyo institucional.

<i>Puntuaciones en la dimensión de participación</i>				
<i>Media</i>	<i>Desviación</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Min/Max</i>
17,73	5,06	17	16	6/30

Fuente: propia en base a investigaciones

En este caso, la desviación estándar es menor, puesto que en esta dimensión se excluyen las participaciones vinculadas a esfuerzos individuales o a otras instituciones, por lo que se encuentra la realidad, que ha sido ya reportada antes (Posada y Carrero, 2022) de que en muchos casos las condiciones de la ruralidad parecen configurar una docencia más vinculada al asistencialismo que a la formación académica y educación de calidad que se supone los docentes deberían brindar a los niños, más en especial en un contexto de desigualdad.

Correlaciones

Ahora, en la tabla 5, se observan las correlaciones entre las dimensiones descriptas y las distintas variables que caracterizaron a la muestra.

	<i>Prácticas propias</i>	<i>Prácticas institucionales</i>	<i>Participación</i>
<i>Edad</i>			
<i>Sexo</i>			
<i>Institución</i>			
<i>Antigüedad docente</i>	*		*
<i>Disciplina base</i>	*		*
<i>Máximo título alcanzado</i>	*		*

Fuente: propia en base a investigaciones

El primer aspecto que llama la atención, es la ausencia de correlaciones entre las variables estudiadas y las prácticas institucionales. Esto es francamente preocupante, puesto que, si los resultados en sí habían sido ya bajos, que no haya ningún factor que permita explicar o generar hipótesis sobre las prácticas es un agravante. Así todo, es un resultado esperable, puesto que la práctica institucional es un factor que es ajeno directamente al individuo en sí. El problema es que, de alguna manera, el docente no es solo un obrero de la institución, sino que hace parte también de ella, lo que indica que, en este caso, ese aspecto de investigación que sí aparece en muchos docentes de la muestra, no es llevado al día a día institucional por distintos factores, algunos de los cuáles hemos debatido en el apartado anterior.

El segundo aspecto destacable, es que tanto la dimensión I como la III, se correlacionan en los mismos factores, pero por motivos que, suponemos, son diferentes.

En el caso de la antigüedad docente, los docentes con más antigüedad tienen más prácticas de investigación formativa propias, porque en muchos casos han tenido que desarrollar actividades vinculadas con la investigación en sus procesos de formación de posgrado, y como indica Forero (2021) los docentes que se forman en posgrado rural suelen emplear sus propias instituciones y prácticas como escenarios de investigación. Así todo, al ahondar en las correlaciones, resulta que los docentes que más se involucran en las prácticas institucionales, aunque sean pocas las que se ofrecen, suelen ser los docentes con menor antigüedad, lo que puede estar asociado a una intención de desarrollar trayectorias o cobrar protagonismo en el marco de su carrera docente, ya sea mediante la incorporación a la gestión, o bien por la formación futura de posgrado.

En cuanto a la disciplina base, al observar las correlaciones en detalle se observa que el grupo vinculado a las Ciencias Sociales tiene un desarrollo significativamente más alto en prácticas individuales. Esto se asocia a que las materias disponibles para profes de Ciencias Sociales suelen ser menores, lo que da como resultado una mayor competencia y necesidad de profesionalización más urgente que en otras disciplinas. Al ver el caso de la participación, los docentes de Ciencias Naturales tienen una participación significativamente más alta que el resto de los docentes, lo que se vincula al medio rural en el que están insertas estas escuelas. Disponiendo de parcelas, monte, y muchas veces un entorno directamente vinculado a las ciencias biológicas, estas instituciones se vuelven un espacio natural para la promoción y participación en actividades de investigación formativa.

Conclusiones

Se han podido elaborar las siguientes conclusiones. La muestra refleja un perfil de docentes mayoritariamente profesionalizados, con títulos de grado y posgrado. Este perfil es consistente con investigaciones previas sobre educación rural en Colombia, que destacan un proceso reciente de profesionalización vinculado a incentivos salariales. Sin embargo, esta profesionalización no siempre se traduce en un interés

genuino por la investigación formativa, sino que a menudo se realiza como un requisito burocrático para ascensos laborales.

Aunque la media de puntuaciones sugiere una presencia de prácticas de investigación formativa, la alta desviación estándar y las puntuaciones centrales más bajas indican que estas prácticas están distribuidas de manera desigual. La mayoría de los docentes presenta poca o nula participación en actividades de investigación formativa, mientras que un grupo reducido muestra una actividad considerable, lo que resalta la influencia de factores individuales en lugar de institucionales.

Las prácticas de investigación formativa promovidas desde las instituciones son escasas, un hallazgo consistente con investigaciones previas. La falta de políticas centralizadas o estrategias institucionales dificulta que estas prácticas se generalicen, dependiendo más de esfuerzos individuales que de iniciativas organizadas. Esta carencia es particularmente grave en contextos rurales, donde las condiciones laborales de los docentes implican una alta carga emocional y física.

Los docentes con más experiencia tienden a desarrollar prácticas de investigación formativa propias, vinculadas a su formación de posgrado. Sin embargo, los docentes más jóvenes participan más en las pocas iniciativas institucionales disponibles, probablemente como estrategia para avanzar en sus carreras. Los docentes de Ciencias Sociales destacan en prácticas individuales, probablemente debido a la competencia laboral y la necesidad de profesionalización en su área. En contraste, los docentes de Ciencias Naturales tienen una mayor participación en actividades institucionales, beneficiándose del entorno rural que facilita la implementación de proyectos relacionados con las ciencias biológicas.

La falta de correlaciones entre las variables estudiadas y las prácticas institucionales refuerza la idea de que estas dependen de factores externos al individuo. Esto plantea un problema crítico, ya que indica que las experiencias y capacidades investigativas desarrolladas por algunos docentes no se integran ni transforman el contexto institucional, limitando el impacto colectivo. Las condiciones de ruralidad no sólo agravan las desigualdades en la educación, sino que configuran un modelo de enseñanza más asistencialista que académico. Esto limita la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, como la investigación formativa, dificultando el cumplimiento del propósito de brindar una educación de calidad en contextos desfavorecidos.

Como cierre, es necesario señalar que para promover un cambio significativo, es fundamental implementar políticas institucionales centralizadas que fomenten la investigación formativa y reduzcan la dependencia de esfuerzos individuales. Esto debe complementarse con un apoyo adecuado a las condiciones laborales de los docentes rurales, reconociendo y abordando los desafíos emocionales, físicos y contextuales que enfrentan.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaíno, M., Bautista, M., Jaimovich, A., Méndez, C., & Ortiz, M. (2022). Gestión local y mejora educativa: gestión docente más allá del aula en Colombia.
- Aguirre, M., & Benavides, S. (2015). "Diagnóstico de las Habilidades investigativas en los estudiantes de la carrera de pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana". Universidad Politécnica Salesiana, Quito.
- Álvarez Contreras, D. E., Díaz Pérez, C. M., & Herazo Morales, R. (2023). "Factores académicos asociados al proceso de investigación formativa en las instituciones educativas del sector oficial de Sincelejo", Sucre.
- Ardila, J. C. C., Cabana, J. A. O., Vásquez, S. H., & García, E. A. H. (2022). "La investigación formativa en Colombia: Una mirada desde su implementación". *Revista boletín REDIFE*, 11(2).
- Espitia Cruz, M. I. (2022). "La formación de docentes situada en zonas rurales colombianas: un estudio de caso en perspectiva crítica".
- Fernández-Miranda, M., Dios-Castillo, C. A., Sosa-Córdova, D. M., & Camilo-Cépeda, A. (2022). "Método invertido y modelo didáctico: una perspectiva motivadora del aprendizaje virtual en contextos de pandemia". Bordón, *Revista de Pedagogía* 74(3). <https://doi.org/10.13042/2022.92677>
- Fernández, J., Elertogui, N., Rodríguez, J. y Moreno, T. (1997). "¿Qué idea se tiene de la ciencia desde los modelos didácticos?" *Revista Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, (12).
- Forero, J. P. B. (2021). "Las Políticas Educativas Rurales en Colombia 1990-2018: dos tendencias". *Aletheia*, 13(2).
- Hernández, C. y Flores, T. (2017). "Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de Física". *Estudios Pedagógicos*, 43(3). Prensas Universitarias Universidad de Zaragoza.
- Orus, A. (2021). "Número de personas fallecidas a consecuencia del coronavirus a nivel mundial a fecha de 22 de agosto de 2021, por continente". <https://es.statista.com/estadisticas/1107719/covid19-numero-de-muertes-a-nivel-mundial-por-region/>
- Ortiz Marín, E. (2020). Habilidades investigativas en educación secundaria.
- Ortiz, D., & Zapico, M. (2023). "Evaluación de un plan de investigación formativa en una institución de educación secundaria de Santander, Colombia-Evaluation of a formative research plan in a secondary school in Santander, Colombia". *In Itinere*, 13(1).
- Ortiz, D. A. G., Doria, L. A. P., & Díaz, N. M. Z. (2020). "Investigación interdisciplinaria y transdisciplinaria como tendencia emergente de lo sistémico complejo desde el pensamiento crítico". *Revista Oratores*, (11).
- Salguero-Rosero, J., & Pérez, O. (2023). "Aproximaciones teóricas y metodológicas para la gestión de la investigación formativa". *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (19).
- Sandoval Pedreros, D. A. (2021). Efecto de los incentivos salariales a la permanencia de los docentes sobre los resultados de aprendizaje.

Yen, T. (2020). "The performance of online teaching for flipped classroom based on COVID-19 aspect". *Asian Journal of Education and Social Studies*, 8(3). <https://doi.org/10.9734/AJESS/2020/v8i330229178>

Efectos del uso de juegos educativos virtuales en el grado de transición en un Instituto en Córdoba, Colombia

Effects of the use of virtual educational games on the transition grade in a high school in Cordoba, Colombia

Mag. Dulis Urbano Méndez – Mag. Selvita María Martínez Ricardo
Instituto Educativo La Esperanza-Colombia.

RESUMEN

Las transformaciones del mundo moderno han conllevado también diferentes formas en la manera en que el estudiantado aprende y el profesorado enseña. Sin embargo, pese a haber habido profundos cambios, aún persiste en muchos casos una reticencia o rechazo a incorporar juegos educativos virtuales como estrategia para promover el desempeño de los y las estudiantes. En esta investigación, se propuso evaluar la efectividad de la implementación de los juegos virtuales como una estrategia de enseñanza. Para ello, se llevó a cabo una investigación aplicada, no experimental, transversal, descriptiva y cualitativa, en la que se analizaron a través de entrevistas y observaciones los resultados de la implementación de juegos educativos virtuales en el nivel preescolar. Los resultados indican que estos juegos promueven la atención, motivación e interés del alumnado, fortaleciendo así el aprendizaje de transición.

PALABRAS CLAVE: juegos educativos virtuales; estrategias didácticas; aprendizaje; preescolar.

ABSTRACT

The transformations of the modern world have also led to different ways for students learn and teachers teach. However, despite profound changes, there is still in many cases a reluctance or rejection to incorporate virtual educational games as a strategy to promote student performance. In this research, we proposed to evaluate the effectiveness of the implementation of virtual games as a teaching strategy. For this purpose, an applied, non-experimental, cross-sectional, descriptive, and qualitative research was carried out, in which the results of the implementation of virtual educational games at the preschool level were analyzed through interviews and observations. The results indicate that virtual educational games promote students' attention, motivation, and interest, thus strengthening transitional learning.

KEYWORDS: virtual educational games; didactic strategies; learning; preschool.

Introducción

Con el devenir de los acontecimientos vinculados a la pandemia de la COVID, se empezaron a acelerar procesos vinculados a las transformaciones educativas. Entre las más relevantes, se puede destacar claramente la paulatina pero constante incorporación de todo tipo de tecnologías de la información a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este marco supuso la incorporación forzosa de muchos recursos que, históricamente, estuvieron segmentados solo en la llamada educación a distancia. En el caso particular del Instituto Educativo la Esperanza, Córdoba, Colombia, para poder hacer frente a las necesidades educativas del estudiantado de nivel inicial, se hicieron pertinentes propuestas pedagógicas que permitieran llevar a cabo no solo actividades de forma asincrónica, sino también la retroalimentación, evaluación y mejora de estas.

De esa forma, se empezó con la implementación de plataformas educativas que permitieran comunicación entre docentes, alumnos y acudientes, para poder así sostener las prácticas educativas. No obstante, estas opciones fueron implementadas desde la emergencia, y quedó claro que la mera comunicación asincrónica no resultaba suficiente para dar respuesta, lo que resultó en una importante falta de interés, apatía y motivación en el alumnado.

A raíz de dicha experiencia, se propuso desde un conjunto de docentes y la directiva institucional, la posibilidad de implementar para la actividad ya normalizada, una plataforma con juegos educativos virtuales, que facilitara el desarrollo de la motivación del parvulario a través de interfaces y actividades que, además de resultarles familiares, estuvieran diseñadas conscientemente para captar su interés.

Así empezó la implementación de la plataforma Liveworksheets, con una amplia propuesta de actividades lúdicas programadas, entre otros públicos, para el alumnado del nivel inicial. Esta implementación, que arrancó de forma experimental en el año 2021 con algunas breves incursiones del equipo docente, empezó a lentamente llamar la atención de la comunidad educativa de nivel inicial en especial.

A partir de esta situación, surge nuestro interés en probar con esta plataforma la planificación y ejecución de actividades educativas basados en juegos virtuales. En el marco de esta investigación, se considera oportuna la posibilidad de evaluar los resultados de la implementación de esta en un período determinado, tomando como referencia las voces de docentes, un directivo y miembros del gabinete psicopedagógico; dado que todos estos actores trabajan de forma activa y constante en la supervisión de los cursos.

En la era digital, los juegos educativos han emergido como herramientas poderosas para fomentar el aprendizaje interactivo y motivar al alumnado. Este breve estado del arte examina diversos trabajos académicos e investigaciones que exploran el papel de los juegos educativos en diferentes contextos educativos.

El trabajo denominado "Un enfoque basado en juegos educativos para aprender geometría en educación primaria: Estudio preliminar" (Franco-Mariscal & Sánchez,

2019) fue llevado a cabo en España. Propuso un enfoque innovador centrado en juegos educativos, especialmente los "task involving play" (TIPs), para mejorar el aprendizaje de geometría en la educación primaria. El objetivo principal fue comparar la eficacia de esta metodología con las tareas tradicionales. La metodología empleada incluyó la implementación de juegos educativos en el aula y la evaluación mediante análisis cualitativo y cuantitativo. Los resultados obtenidos revelaron diferencias estadísticamente significativas en quienes usaron los juegos, destacando un notable avance en la identificación de polígonos por parte de estudiantes.

De otra parte, y también en el ámbito español, se destaca la investigación de (Gómez & Barujel, 2017) la cual resalta la baja participación del profesorado español en la creación de videojuegos educativos, evidenciando una preferencia por el uso de materiales didácticos preexistentes. El objetivo fue analizar las prácticas actuales y sus actitudes hacia la creación de recursos educativos digitales. La investigación destaca la necesidad de promover el desarrollo de habilidades en la creación de materiales por su parte, sugiriendo que esto puede mejorar la calidad y la relevancia de los recursos educativos utilizados en el aula.

Por otro lado, en territorio mexicano, se menciona "El videojuego como recurso didáctico en el aula de música: Juegos educativos con E-Adventure y Muvizu" (Ahijado, Nicolás, & Alonso, 2017). Esta propuesta abogó por la integración de videojuegos en la educación musical, centrándose en la utilización de E-Adventure y Muvizu como herramientas pedagógicas. El objetivo principal fue explorar cómo los videojuegos pueden ser efectivos para fomentar la interacción y participación de los estudiantes en el ámbito musical. La metodología competencial se implementó para desarrollar habilidades reflexivas y críticas. Los resultados indicaron que el uso de videojuegos en el aula de música puede ser beneficioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo un mayor compromiso y participación del estudiantado.

En Costa Rica, se encontró "Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una Revisión de la Literatura" de (Herrera, 2017): Este análisis, realizado en la Universidad de Costa Rica, se centró en la necesidad de trascender las metodologías tradicionales de enseñanza. La investigación propone la implementación de juegos didácticos como una estrategia efectiva para motivar a los estudiantes y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio revisó la literatura existente, destacando cómo la introducción de juegos educativos puede contribuir significativamente a la participación activa de alumnos, fomentando un aprendizaje más interactivo y significativo.

El trabajo también mexicano titulado "Beneficios educativos y videojuegos: revisión de la literatura española" de (Grande de Prado, 2017) es una revisión bibliográfica que examina los beneficios educativos asociados con los videojuegos. Se resalta la mejora de competencias digitales y diversas habilidades, así como la importancia fundamental de la motivación en el proceso de aprendizaje. El estudio señala ejemplos de juegos comerciales populares como casos de aplicaciones exitosas. Al explorar la literatura española, se proporciona una visión integral de cómo los videojuegos pueden ser recursos educativos valiosos.

Este compendio de investigaciones subraya la diversidad de enfoques y los resultados positivos asociados con el uso de juegos educativos en el ámbito educativo. Al reunir perspectivas de diferentes regiones, las investigaciones resaltan la importancia global de incorporar estrategias innovadoras basadas en juegos para mejorar la experiencia educativa y promover un aprendizaje más efectivo y motivador.

Los juegos educativos han tomado gran relevancia en los últimos años en Colombia como herramienta para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Algunos trabajos destacados al respecto son, por ejemplo, el de Osorio et al. (Osorio, Zapico, Michigan, & Sánchez, 2018) que llevaron a cabo la investigación "Aventura Matemática" con el propósito de desarrollar un videojuego educativo dirigido a enseñar conceptos básicos de matemáticas a niños de primaria. El objetivo central de la investigación acción educativa fue evaluar la eficacia del videojuego para mejorar tanto el desempeño como la motivación del estudiantado en el aprendizaje de matemáticas. La metodología incluyó el diseño y desarrollo del videojuego, seguido de su implementación en un grupo experimental, mientras que un grupo de control recibió instrucción tradicional. La evaluación se basó en pruebas cuantitativas y cualitativas antes y después de la intervención, así como en observaciones y entrevistas. Los resultados revelaron una mejora significativa en el desempeño y la motivación de quienes utilizaron el videojuego, sugiriendo que esta metodología puede ser efectiva para el aprendizaje de conceptos matemáticos en el nivel de primaria.

(Rodríguez & Sánchez, 2020) contribuyeron con el estudio "Expedición Botánica", un juego de rol diseñado para enseñar biología en secundaria. El objetivo principal fue evaluar el impacto del juego en el interés y la retención de conceptos biológicos por parte del estudiantado. La metodología implicó el diseño y la implementación del juego en un entorno educativo, seguido de la recolección de datos mediante observaciones y evaluaciones antes y después de la intervención. Los resultados evidenciaron un incremento notable en su interés por la biología, así como una mejora en la retención de los conceptos enseñados. Este enfoque de gamificación demostró ser efectivo para hacer que el aprendizaje de la biología sea más atractivo y memorable.

(Areiza, 2021) llevó a cabo la investigación "Desafío Histórico" con el objetivo de implementar un videojuego educativo para la enseñanza de la historia colombiana. La finalidad era evaluar cómo el uso de este juego podría afectar la motivación y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje histórico. La metodología incluyó la implementación del juego en un entorno educativo real, con la recolección de datos a través de observaciones y evaluaciones. Los resultados indicaron un aumento significativo en la motivación y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje histórico cuando se utilizó el videojuego, resaltando así su potencial para transformar positivamente la experiencia educativa.

(Molina & y Torres, 2019) desarrollaron el juego en línea "Lingüística Divertida" con el objetivo de mejorar las competencias comunicativas en inglés. La investigación buscaba evaluar el progreso en vocabulario y uso del inglés a través de la implementación de este juego. La metodología comprendió el diseño y desarrollo del juego, seguido de su implementación en un entorno educativo. Los datos se recopilaban a través de pruebas antes y después de la intervención. Los resultados

revelaron un progreso significativo en el vocabulario y el uso del inglés por parte del alumnado, destacando la efectividad de la gamificación en la mejora de las competencias lingüísticas.

(Gómez & Rodríguez, 2021) aportaron al campo educativo con el videojuego "Mi Cuerpo Saludable", diseñado para promover hábitos de vida saludable en niños. El objetivo principal de la investigación fue evaluar cómo este juego podría influir en el conocimiento y la adopción de comportamientos saludables por parte del estudiantado. La metodología incluyó el desarrollo y la implementación del videojuego, seguido de la recolección de datos a través de observaciones y evaluaciones. Los resultados demostraron un incremento significativo en el conocimiento y la adopción de comportamientos saludables entre quienes participaron en el juego, resaltando así su capacidad para ser una herramienta efectiva en la promoción de estilos de vida saludables desde una edad temprana.

En conclusión, los juegos educativos desarrollados en Colombia han demostrado ser herramientas útiles y efectivas para mejorar diversos procesos de aprendizaje en diferentes áreas de conocimiento y niveles educativos. No obstante, también se deduce que se requieren más investigaciones para aprovechar todo su potencial.

Metodología

En lo que refiere al tipo de investigación, esta es, en primera instancia, del tipo aplicada (Sampieri, 2006), su objetivo principal es abordar problemas específicos o mejorar situaciones prácticas. En este caso, la implementación de juegos educativos virtuales se realizó con la intención de impactar directamente en la atención e interés de estudiantes de nivel inicial. Por la profundización del objeto de estudio, se trató de una investigación del tipo descriptiva-explicativa. Además, resultó también una investigación del tipo transversal (Cairampoma, 2015). Finalmente, con relación al tratamiento que recibirán los datos, se trata de una del tipo cualitativa (Cairampoma, 2015).

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico e intencionado, a partir del cual se definió una muestra de N=6 actores de la comunidad educativa. De estos, 1 fue el director de la institución, 2 integrantes del equipo psicopedagógico y 3 docentes de nivel inicial, quienes implementaron la plataforma de juegos educativos virtuales en la Institución educativa.

Para la recolección de datos, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, que fueron mediadas por un consentimiento informado para dar cumplimiento con lo estipulado por el protocolo de investigación con personas de Helsinki (1964). Para la construcción particular de la entrevista ya señalada, se generó una lista de 9 preguntas, que se dividieron en tres por cada una de tres dimensiones, a saber: Efectos sobre la atención y motivación; Efectos sobre el cumplimiento de tareas en clase y en casa; Efectos sobre el desempeño. Se seleccionó a las personas informantes dado que implementaron y participaron en la implementación de la plataforma educativa de juegos educativos virtuales, y además decidieron seguir de cerca el proceso.

Para el análisis de los datos obtenidos de estas entrevistas, se llevó a cabo un análisis temático a partir de los ejes planteados en su diseño, luego se triangularon los datos obtenidos de todas las personas participantes.

Resultados

Para la descripción de los resultados de las entrevistas, se plantea la Tabla 1 en la que se realiza la triangulación de las respuestas de quienes fueron entrevistados, en función de cada uno de los ejes.

Tabla 1.

Triangulación de las síntesis de las respuestas de cada actor con relación a las tres dimensiones evaluadas en las entrevistas

Actor/Pregunta	Efectos sobre la atención y motivación	Efectos sobre el cumplimiento de tareas en clase y en casa	Efectos sobre el desempeño
<i>Directivo I</i>	Buena	Mejora en el cumplimiento	Mejor desempeño
<i>Docente I</i>	Buena	Mejora en el cumplimiento	Mejor desempeño
<i>Docente II</i>	Mediocre	Mejora en el cumplimiento	Mejor desempeño
<i>Miembro gabinete I</i>	Buena	Mejora en el cumplimiento	Mejor desempeño
<i>Miembro gabinete II</i>	Buena	Mejora en el cumplimiento	Mejor desempeño

Fuente: propia en base a entrevistas

En cuanto a lo observado en la primera dimensión, de atención y motivación, hay un acuerdo entre 4 de las 5 cinco personas entrevistadas con relación a los aspectos positivos de la motivación. En primer lugar, la posibilidad de llevar a cabo actividades que involucran la motricidad, aunque pueden trabajar de forma sentada o incluso en su casa en un lugar estático, los insta a involucrarse más con las propuestas educativas. Esto es consistente con la revisión bibliométrica llevada a cabo por (Campos Soto, Navas-Parejo, & Moreno Guerrero, 2020) donde se sostiene que los juegos en general, y hoy día más los virtuales en particular, son una excelente herramienta para el desarrollo de la atención y motivación en preescolares e incluso de nivel primario. La familiaridad de este tipo de actividades radica, de acuerdo con los autores, no tanto en el juego en sí (hay muchos y de tipos distintos), sino con el hecho de que ya están acostumbrados a los estímulos mediados por pantalla. Además, este tipo de juegos se basan en una actitud propia de la edad, que es la curiosidad.

De acuerdo con (Flores-Silva & Comejo-Aparicio, 2022), el juego educativo virtual tiene los beneficios del juego educativo tradicional, que se basan en un diseño que estimula y llama la atención de niños y niñas, y la interactividad y posibilidades de la plataforma virtual (como es el juego en línea, jugar con estudiantes de otras aulas, usar la geolocalización para esconder y encontrar objetos), es decir, es una ampliación de las posibilidades de desarrollar la curiosidad con herramientas nuevas. De esta forma, es esperable lo encontrado en los resultados, que señalan cómo la curiosidad y motivación han aumentado en gran medida y se ven resultados palpables con relación a ello. Ahora bien, es necesario también destacar la experiencia de la Segunda Docente Entrevistada, donde relata que, si bien es cierto que hay un aumento de la motivación y la curiosidad, no es un fenómeno que sea general, sino que se repite lo que muchas veces sucede que solo un grupo del alumnado es captado por la actividad, mientras que otra parte de este no siente motivación alguna.

Como señalan (Martínez Paiva & Ortíz Vilcapaza, 2021), el involucramiento de párvulos de esta edad en actividades ya sea lúdicas o académicas, está directamente marcada por su motivación. A diferencia del alumnado de grados superiores, que son capaces de planificar y llevar a cabo actividades, aunque no estén motivados para ello, en este tipo de estudiantes la actividad se llevará a cabo si hay una motivación de fondo. La motivación más general suele ser la curiosidad, que en el caso de esta docente considera se cumplió sólo con una parcialidad de su grupo. Esto, de todas maneras, es esperable puesto que como señalan (Ocaña & Barragán, 2020) es muy raro que se pueda captar realmente la atención de todo el estudiantado.

Ya el hecho de que haya una mejora generalizada es un muy buen indicio sobre la eficacia de la implementación de los juegos educativos virtuales. Por otro lado, al referirse a los desafíos que supuso la implementación de este tipo de juegos para ser empleados como estrategias, fundamentalmente se señalaron dos:

El primero de ellos, vinculado a establecer un marco de reglas y conducta con relación al juego, para que sea entendido como lo que es, una actividad lúdica pero siempre educativa, y regulada de la misma forma que otras actividades que se llevan a cabo.

El segundo, fue la adaptación pedagógica, es decir, transformar las maneras de enseñar y explicar para que sean acordes al soporte en el cual se llevan a cabo las actividades. Estas dificultades, son las esperables de acuerdo con Mendoza y Bermúdez (2021), quienes al revisar los principales obstáculos que impone la gamificación educativa, destacan como uno de los más importantes la definición de límites y cómo el docente a cargo debe realmente cambiar su manera de plantear los contenidos alrededor de los juegos, dado que replicar un enfoque tradicional no resulta adecuado.

Al ahondar en la segunda dimensión, la del cumplimiento de tareas en clase y en casa, se encontró que en todos los casos se destaca un mayor compromiso con todas las actividades, tanto aquellas propuestas en el entorno del aula, así como las que se plantearon para hacer en las casas de los estudiantes. Como señalan (Saraiva, Pontes, Santos, & Sá, 2021), esto sucede porque el compromiso con la tarea, que como ya señalamos está asociado a la motivación en estos niños, se debe a la curiosidad y la

diversión que les genera este tipo de actividades. Es decir, dado que se divierten, juegan, y al jugar, se divierten, lo que genera un ciclo de cumplimiento asociado a la expectativa por el juego mismo.

En esta misma dimensión, otro aspecto que se destaca como positivo es el de la posibilidad de tener una evaluación con relación a los juegos mismos. En todos los casos, se cuenta con retroalimentación ya sea del tipo inmediata o mediata. En el caso de la mediata, la retroalimentación va acompañada además de pistas o ideas de cómo mejorar el desempeño, buscando siempre mantener la atención y motivación en la tarea. En el caso de la retroalimentación mediata, funciona como una herramienta para observar en qué puntos o momentos se generan las dificultades a la hora de llevar a cabo las tareas. Como señalan Cruz-García et al. (2021), estas características de los juegos educativos son una de sus partes fundamentales que les permite ser integrados en el marco de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Dado que la evaluación tiende a ser procesual y formativa, con logros como horizontes en vez de instancias concretas, estos juegos ofrecen el recorrido necesario, con niveles de dificultad, propuestas visualmente atractivas y sonoramente adecuadas, para otorgar dicha experiencia.

Ahora bien, al señalar las dificultades que se encontraron con relación a la implementación de los juegos, la principal señalada por toda la muestra es que hay dependencia en que los infantes puedan disponer de tabletas, móviles u ordenadores, dado que la escuela no tiene la infraestructura apropiada para proveerles a su totalidad. Este desafío es relevante y debe ser tenido en cuenta, dado que la infraestructura es uno de los puntos de partida necesarios para un proyecto de gamificación escolar institucional.

Con relación a la tercera dimensión, sobre el desempeño general, en todos los casos las personas entrevistadas, en mayor o menor medida, reconocen que ha habido una mejora en el desempeño del estudiantado con relación a las actividades. Esto es consistente con investigaciones como las de Molini y Sardi (2022), que señalan que, en este momento histórico, ya el desafío ha dejado de ser el mero captar la atención y motivación de los párvulos en esta etapa, y se ha convertido en un lograr que su desempeño sea el adecuado. Es decir, salir de la resignación o propuesta de creer que el mero hecho de captar la atención es suficiente, y asumir el desafío del deber ético propio del profesor de nivel inicial y el de nivel primario, de que el infante interiorice las herramientas que necesita para su trayectoria educativa. En este sentido, los juegos educativos virtuales son una contribución apropiada, dado que no solo son un medio para la motivación, sino para el desarrollo de habilidades concretas.

Conclusiones

En primer lugar, se revisarán las conclusiones a las que se ha llegado con relación a los objetivos planteados inicialmente en el proyecto. Con relación al objetivo general, se pudo determinar que la implementación de los juegos educativos virtuales como estrategia didáctica para el fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes de preescolar (transición) del Instituto Educativo, fue una estrategia efectiva y que dio, de acuerdo con lo observado por las personas entrevistadas, muy buenos resultados.

En cuanto al primer objetivo específico, que era analizar el impacto con relación a dimensiones atención y motivación, realización de tareas y desempeño general, se pudo determinar que hubo un impacto positivo en las tres dimensiones estudiadas.

Sobre el segundo objetivo específico, que era conocer la experiencia de distintos actores educativos con relación a la implementación de los juegos educativos virtuales como estrategia didáctica para el fortalecimiento del aprendizaje del alumnado de preescolar (transición), se pudo ahondar en sus experiencias personales, donde cada docente aportó una perspectiva sobre el proceso integral de la implementación y la evaluación del uso de los juegos educativos virtuales.

Con respecto al tercer objetivo específico, que era determinar si la implementación de los juegos educativos virtuales como estrategia didáctica para el fortalecimiento del aprendizaje del estudiantado fue efectiva; se puede afirmar que fue una experiencia efectiva.

La implementación adecuada de juegos educativos virtuales como estrategia didáctica en Sala de 5 años, como transición hacia la educación primaria, emerge como un componente esencial en el panorama educativo contemporáneo. Esta reflexión destaca la importancia de esta práctica innovadora y su impacto positivo en el desarrollo integral del parvulario durante esta fase crucial de transición.

En primer lugar, la introducción de juegos educativos virtuales en Sala de 5 alumnos les proporciona una experiencia de aprendizaje estimulante y envolvente. La interactividad y el carácter lúdico de estos juegos capturan su atención, promoviendo un entorno educativo donde el proceso de aprendizaje se convierte en una aventura emocionante. Este enfoque no solo favorece el desarrollo cognitivo, sino que también fomenta el interés y la motivación intrínseca en el aprendizaje, estableciendo una base sólida para su trayectoria académica futura.

Además, la transición de Sala de 5 a la educación primaria es un período crucial en el que los y las infantes comienzan a adquirir habilidades fundamentales que son la base de su desarrollo educativo. Los juegos educativos virtuales ofrecen una plataforma interactiva para desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales de manera integrada. La resolución de problemas, el pensamiento crítico y la colaboración se convierten en habilidades naturales a medida que los estudiantes exploran entornos virtuales y participan activamente en actividades diseñadas para fortalecer estas competencias esenciales.

Asimismo, la inclusión de juegos educativos virtuales facilita la adaptación del alumnado al entorno digital, preparándose para las demandas tecnológicas cada vez mayores en la sociedad contemporánea. Al familiarizarse con la tecnología de manera educativa y estructurada, desarrollan habilidades digitales importantes que les serán útiles en su camino educativo y profesional futuro.

La estrategia de implementar juegos educativos virtuales no solo les beneficia, sino que también proporciona a los educadores una herramienta poderosa para la personalización del aprendizaje. El monitoreo detallado del progreso individual a través

de los juegos permite ajustar las estrategias de enseñanza de manera más específica, atendiendo a las necesidades únicas de cada estudiante.

En conclusión, la implementación adecuada de juegos educativos virtuales en la transición de Sala de 5 a la educación primaria emerge como un enfoque educativo valioso y eficaz. Al proporcionar una experiencia de aprendizaje envolvente, fomentar el desarrollo de habilidades clave y prepararles para el entorno digital, esta estrategia se convierte en un componente esencial para cultivar una base sólida y entusiasta para el viaje educativo continuo del alumnado.

El equipo de autores agradece especialmente al personal de la Institución Educativa La Esperanza por la excelente predisposición que demostraron a lo largo de toda la investigación. Fueron facilitadores tanto para la implementación del programa de juegos educativos virtuales, así como también altamente cooperativos para la planificación y realización de las entrevistas que eran parte del programa de evaluación de la señalada implementación.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahijado, S. R., Nicolás, A. M., & Alonso, T. J. (2017). "El videojuego como recurso didáctico en el aula de música: Juegos educativos con E-Adventure y Muvizu". *El artista*, (14).
- Areiza, R. (2021). "Desafío Histórico: Una propuesta lúdica para la enseñanza de la historia colombiana". *Revista de Pedagogía*, 67(3).
- Cairampoma, M. (2015). "Tipos de Investigación científica: Una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación". *Redvet. Revista electrónica de veterinaria*, 1-14.
- Campos Soto, M. N., Navas-Parejo, M. R., & Moreno Guerrero, A. J. (2020). "Realidad virtual y motivación en el contexto educativo: Estudio bibliométrico de los últimos veinte años de Scopus". *Alteridad. Revista de educación*, 15(1).
- Flores-Silva, S., & Comejo-Aparicio, V. (2022). "La gamificación y geolocalización como elementos que promuevan la motivación para el uso de software educativo". *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E47).
- Franco-Mariscal, A. J., & Sánchez, P. (2019). "Un enfoque basado en juegos educativos para aprender geometría en educación primaria: Estudio preliminar". *Educação e Pesquisa*, 45.
- Gómez, P., & Rodríguez, A. (2021). "Mi Cuerpo Saludable: videojuego educativo para promover hábitos saludables". *Salud Pública*, 55(1).
- Gómez, S. D., & Barujel, A. G. (2017). "El profesorado español en la creación de materiales didácticos: Los videojuegos educativos". *Digital Education Review*, (31).
- Grande de Prado, M. (2017). Beneficios educativos y videojuegos: revisión de la literatura española. Education in the knowledge society: EKS.
- Herrera, B. M. (2017). "Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una Revisión de la Literatura". *Pensamiento matemático*, 7(1).
- Martínes Paiva, K. E., & Ortíz Vilcapaza, A. M. (2021). "Influencia de la motivación en el rendimiento académico en los alumnos de 5 años de Educación Inicial en la IE "Milagritos de Jesús". Chorrillos.
- Molina, C., & y Torres, J. (2019). "Lingüística Divertida: videojuego para mejorar competencias en inglés". *Iberoamerican Journal of Education*, 46(2).
- Ocaña, A. O., & Barragán, M. S. (2020). "La didáctica como proceso de enseñar y evaluar el aprendizaje". *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(2).
- Osorio, J., Zapico, M., Michigan, M., & Sánchez, M. (2018). "El videojuego "Aventura Matemática" como estrategia didáctica en primaria". *Revista de Educación*, 12(2).
- Rodríguez, M., & Sánchez, A. (2020). "Expedición Botánica: diseño e implementación de un juego educativo para la enseñanza de la biología". *Ciencias Naturales*, 8(1).
- Sampieri, R. H. (2006). Ampliación y fundamentación de los métodos mixtos. Basic Books.
- Saraiva, L., Pontes, S., Santos, F., & Sá, C. (2021). "El recreo escolar en la Educación Infantil: desafíos y oportunidades de múltiples aprendizajes". *Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 7(1).

La Estudiosidad en el estudiante de Abogacía como futuro defensor de la Justicia

Studiosness in the Law Student as a Future Defender of Justice

Abog. Ana Sofía López Cesar
UFASTA

RESUMEN

La Studiositas según Santo Tomás de Aquino se presenta como un legado fundamental para ordenar este proceso hacia el estudio virtuoso del Derecho teniendo incidencia en la formación del estudiante como futuro defensor de la Justicia al momento de ejercer la profesión. Se pretende analizar el hombre con sus rasgos distintivos en virtud de su maravillosa naturaleza, y en consecuencia, su transformación en estudiante de Abogacía, las implicancias de su elección y las particularidades de la materia escogida en su relación con una virtud cardinal, la Justicia, a través del análisis bibliográfico contrastado con la realidad propia de un estudiante.

PALABRAS CLAVE: estudiante de Abogacía; derecho; Studiositas; justicia; Santo Tomás de Aquino

ABSTRACT

The Studiositas according to St. Thomas Aquinas is presented as a fundamental legacy to order this process towards the virtuous study of Law, having an impact on the training of the student as a future defender of Justice at the time of exercising the profession. It is intended to analyze man with his distinctive features by virtue of his wonderful nature, and consequently, his transformation into a student of Law, the implications of his choice and the particularities of the chosen subject in its relationship with a cardinal virtue, Justice, through bibliographic analysis contrasted with the reality of a student.

KEYWORDS: Law student; law; studiositas; justice; St. Thomas Aquinas

Introducción

Queréis ver grande, plantad pequeño (Sertillanges, 43)

Desde el momento en que se emprende el camino hacia la consecución del conocimiento del Derecho a través del estudio universitario, invade al estudiante un anhelo de grandeza y una gran expectativa por el futuro, por lo que le es inherente dirigir todo su esfuerzo a lo que será, olvidando el valor de lo que está transitando.

Como punto de partida, es necesario arribar a una noción respecto al ser hombre y el modo en que conoce para posteriormente comprender a qué se refiere Santo Tomás bajo el nombre de Studiositas y su aplicación específica a la formación en Derecho.

Desde la persona humana al Estudiante de Abogacía

El hombre es el término de las criaturas y por lo tanto es el ser más perfecto del orden temporal cuya forma está dada por un principio intelectual o alma humana¹, acto primero, que lo hace lo que es, y, en consecuencia,

(...) su poder sobrepasa de tal manera al de la materia corporal, que tiene capacidad y una operación en la que de ninguna manera participa la materia corporal, (...) Sin embargo, está en la materia por cuanto la propia alma a quién pertenece tal facultad, es forma del cuerpo y término de la generación humana (Santo Tomás de Aquino, I-I, 76, 1, c).

Es evidente que, si determina lo que la persona humana es, unión sustancial de cuerpo y alma, determina el hacer del mismo y las capacidades o, mejor dicho, potencias que lo disponen a ello. Hallándose entre los límites de las criaturas espirituales y corporales, concurren en él las potencias de unas como de las otras², siendo lo espiritual lo más superior, ellas se ordenarán conforme a ello. En este sentido se destacan la inteligencia y la voluntad, como aquellas propiamente humanas. Por medio de la primera el ser entiende, capta la esencia de las cosas o la verdad de las cosas y por la segunda se ordena hacia el bien de las cosas captadas por su inteligencia, por ello se dice que la voluntad quiere lo que la inteligencia le presenta en razón de bien.

El vivir supone entonces, expresión de lo precedentemente señalado en tanto el hombre se halla en constante interacción con el mundo que lo rodea siendo portador de tan noble naturaleza y realizando acciones propiamente humanas. Cuando actúa, subyace en esa acción un motivo e impulso causal que es objeto de la voluntad que dirige ese acto, es decir, que lo que hace, lo hace por un fin, y ese fin será su perfección a través de un bien perfecto que colme todos sus deseos y que nada quede deseable fuera de él. Por lo tanto, siempre obra en razón de bien, pues siempre tiende a lo que considera como bueno en búsqueda de su felicidad, aunque a veces tal calificación pueda hallarse viciada, llevándolo hacia un bien imperfecto y alejado de su último fin.

¹ Santo Tomás de Aquino equipara el principio intelectual con el alma humana en I-I 76, 1, c.

² En tanto se trata de la criatura más perfecta creada, imperfecta como participada en Dios.

Entendido de esta forma, la decisión de iniciar una carrera universitaria, conforme al objeto de este trabajo, Abogacía, implica la intervención de las potencias intelectivas y apetitivas conforme se describió, y en este sentido cabe destacar la explicación que brinda Sertillanges (20-21) respecto a la elección de una vocación, como el momento en el que el gusto y el anhelo lo hacen querer ser tal cosa y es como el sentimiento primero que mueve todo lo demás pero sólo el gusto que está en correlación con las tendencias profundas y con las aptitudes, es un excelente juez, para ello, será necesario que se escrute hasta esas profundidades en donde el gusto y el anhelo espontáneo quedan vinculados con los dones y con su providencia. Por lo tanto, el estudio de cualquier materia y posterior ejercicio de una profesión ha de provenir del dinamismo armónico del ser íntegro conforme a su fin, al menos, es lo que debiera ser, más allá de las particularidades contextuales que hacen a cada persona. _

Lo precedentemente señalado, será entonces el punto de partida por el cual la persona humana se convertirá en Estudiante de Abogacía. Pero, ¿qué implica esto, además, de una elección conforme se señaló? Para responder a este interrogante se ha de analizar estos dos elementos: sujeto-estudiante, objeto-Abogacía.

Si tomamos la palabra estudiante en sí misma, se observa que conforme a nuestra lengua se trata de un participio en tiempo presente del verbo estudiar, y en este sentido se referirá a el que estudia pero si se mira más profundamente hacia su raíz etimológica, se halla su origen a partir del sustantivo estudio, proveniente del latín studium, que viene, en última instancia, del verbo studeo significando más bien dedicarse con atención a algo, en este caso conforme al objeto, se referiría a dedicarse con atención a la Abogacía.

En cuanto a su objeto, en realidad popularmente se lo denomina empleando dos términos: estudiante de Abogacía o estudiante de Derecho, lo cierto es que son palabras que poseen un significado propio, aunque relacionado entre sí.

En el Diccionario panhispánico del español jurídico se hallan las siguientes definiciones:

- Abogacía: profesión y ejercicio del abogado.
- Abogado: profesional del derecho cuya actividad, sometida a requisitos académicos y legales, puede consistir en prestar asesoramiento jurídico, dar forma a la voluntad de su cliente de modo que pueda producir efectos jurídicos (redactando, por ejemplo, convenios y acuerdos) o defender sus intereses representándolo en negociaciones con terceros, en procedimientos administrativos y en juicios ante los tribunales.
- Derecho: Se ofrecen varias definiciones de las que se tomarán sólo dos por su pertinencia: el Derecho como conjunto de principios, normas, costumbres y concepciones jurisprudenciales y de la comunidad jurídica, de los que derivan las reglas de ordenación de la sociedad y de los poderes públicos, así como los derechos de los individuos y sus relaciones con aquellos; y como, conjunto de estudios organizados en las facultades de Derecho universitarias para la enseñanza e investigación en dicha disciplina.

Resulta entonces evidente su diferencia y su relación, a los fines de este trabajo se subordinará el término Abogacía al Derecho, entendiendo al primero, como portal de acceso al amplio universo de conocimientos y valores que constituye el Derecho. Por lo que, el Estudiante de Abogacía será tal al iniciar y transitar el estudio del Derecho, cuyo punto cúlmine será la obtención del título de abogado y consecuentemente el ejercicio del Derecho, y como se verá más adelante, ello implica también la búsqueda y defensa de la Justicia, siendo correspondiente conceptualizar al Estudiante de Abogacía como *aquella persona humana que se dedica con intensidad al estudio del Derecho en el marco de una institución universitaria a través de un ordenado y sistemático plan de estudios*.

El estudio del Derecho

Por la experiencia, deducimos a prima facie que estudiar implica una actividad del intelecto en cuanto abstracto, si se adiciona lo descrito ut supra, se tratará de un acto de la inteligencia asociado entonces al conocer. Aristóteles afirmaba que todos los hombres desean por naturaleza conocer, por lo que existe inserto en el ser humano una tendencia al conocimiento que lo impulsa a conocer cada vez más y penetrar la realidad que lo rodea. Pero cabe aquí hacer una distinción, cuando se dirige con intensidad a una porción de esa realidad, es decir, a una disciplina en específico, este deseo se transforma en un querer y por lo tanto, se tratará de una disposición consciente en la que intervendrán la inteligencia y la voluntad, al respecto, Santo Tomás de Aquino explica que, “(...)la mente no se aplica a una cosa sin conocerla, (...) considera primero el conocimiento, y de un modo secundario, se aplica a las materias a las cuales se dirige el hombre mediante el conocimiento” (II-IIae, 166, 1, c).

Enfocado al estudio del derecho, durante los primeros años de formación, concurren en el estudiante un cúmulo de emociones, entusiasmo, en el solo hecho de estar dando un primer paso hacia la consecución de aquella imagen formada por sus impresiones culturales, como por ejemplo, *el abogado es una persona de prestigio y de gran poder económico* o por su conocimiento respecto al plan de estudios concreto proporcionado por la Institución en la que ha decidido formarse, y a su vez, temor ante la latente posibilidad del fracaso. En este contexto, aprende.

Ese aprendizaje, será tan complejo como la naturaleza misma del hombre, pues, el acto de conocer, como ya se anticipó, resulta una operación igualmente compleja. De hecho, la dualidad corpóreo-espiritual del hombre se traslada a este proceso en dos grados de conocimiento: sensible e intelectual.

El conocimiento sensible, es el primer paso del conocimiento humano, ligado directamente al mundo corporal y material, a través de los sentidos, genera como producto la especie sensible expresa que será posteriormente iluminada por el conocimiento intelectual, *leyendo dentro* para conocer los aspectos esenciales e inteligibles de esa realidad material. En Aristóteles, la experiencia es la base y el punto de partida del conocimiento, pero no es más que esto: la inteligencia no queda limitada a ella, la rebasa desde que entra en acción y abstrae de la experiencia lo universal (Verneaux, 103).

El conocimiento intelectual, en cambio, opera, a través de la inteligencia y realiza distintas operaciones de acuerdo a los objetos que puede conocer directamente: el *quid* o *quididad*, e indirectamente: a sí misma, lo singular o concreto y algo de la esencia de los seres inmateriales. Entre ellas, señala Verneaux a la simple aprehensión: por la cual comprende algo sin afirmar ni negar nada; el juicio: por el cual lo comprendido es valorado como verdadero o falso mediante enunciaciones; el raciocinio: por el cual a partir de dos o más enunciaciones obtiene otra que estaba virtualmente presente en ellas; y por último la reflexión y la analogía.

Por otro lado, el contenido de ese aprendizaje es tan diverso como la multiplicidad de concepciones que se adjudican al Derecho. Conforme al modo en que lo transita, se lo podría equiparar con una esfera cuya superficie se hallase cubierta por una fina capa rígida que se puede ver y se puede tocar, la que el estudiante tras encontrarla, sacarla de su caja y sujetarla entre sus manos entra en contacto directo con esa capa, la misma serían las normas jurídicas como leyes, resoluciones, ordenanzas, contratos y sentencias, es decir, el aspecto objetivo, si se quiere normativo, con el que se encuentra a primera vista el estudiante al inicio de su formación, no necesita más que acceder a un aula y ojear un libro. A partir de allí abstraerá un concepto o idea, se formará un juicio y razonará a medida que se dispone a manipular la esfera, sentirá atracción o aversión por una u otra materia, y así descubrirá, progresivamente, que debajo de esa capa hay algo más, el aspecto subjetivo del Derecho, como poder, facultad o prerrogativa, derivado de aquellas normas, para posteriormente preguntarse, si hay algo más, observa la existencia de conductas jurídicas y las compara con lo aprendido, descubre el derecho vivo en cuerpo presente, y se dispone a dilucidar con mayor profundidad la composición de esa esfera y se encuentra con la Justicia, el Derecho como *la misma cosa justa*³; y de repente la cosmovisión de su realidad se transforma.

Con ello, no se pretende brindar una concepción de Derecho sino más bien, tratar de ilustrar su complejidad y como es percibida desde la experiencia inmediata y luego conocida por el Estudiante; y es que el Derecho guarda en sí mismo una particularidad muy especial.

Desde la perspectiva de Santo Tomás, el Derecho es la misma cosa justa, siendo este, en consecuencia, objeto de una virtud cardinal: La Justicia, de la cual toma aquella nota distintiva que se mencionaba anteriormente. Pues esta virtud es la única que implica alteridad, ya que las demás virtudes perfeccionan al hombre solo en las cosas que le conviene a él mismo, en cambio, ella, lo ordena en las cosas que están en relación a otro. Por lo que aquí se halla implicado el hombre desde su natural sociabilidad, y como la parte se ordena al todo como lo imperfecto a lo perfecto, se amplifica lo precedentemente desarrollado, desde que la perfección individual pasa a ser la perfección del individuo dentro de la sociedad en busca del bien *suyo-pero-también-de-los-otros*.

³ Así lo define Santo Tomas de Aquino en II-IIae, 57, 1, c.

Si el Derecho es lo justo, y éste es el objeto de la Justicia siendo esta última el dar a cada uno lo suyo⁴, lo suyo a ese otro, lo será conforme a su propia perfección, a su ser hombre con todo lo explicado anteriormente, sumado a lo señalado en el párrafo anterior, exige, entonces, una constante ordenación hacia el recto fin último desde lo que el hombre es, hacia lo que es en relación a los otros.

Por otro lado, la elección del objeto esfera no ha sido al azar, cada capa se encuentra relacionada y desde sus profundidades se alimenta de su núcleo, pues la Justicia se halla constantemente inserta en cada una de ellas, formando un todo.

El Estudio y el Estudio virtuoso

Conforme lo anteriormente ilustrado, se aprecia que, en todo momento, llegar al núcleo de esa *esfera* de manera progresiva, depende de una disposición del estudiante a hacerlo, no sólo el llegar a su núcleo sino también el buscarla, sacarla de la caja y sujetarla, es decir, que, desde el inicio, el estudio precisa de una acción por parte del sujeto y que como tal emergerá de una decisión voluntaria.

En el proceso, confluirán en su interior una serie de afecciones o pasiones, el entusiasmo y el miedo que se mencionó en un principio, se acentuarán o se disiparán, surgirán otras como, por ejemplo: la alegría, por recibir la calificación esperada; la envidia, por percibir el éxito de los demás y el fracaso propio; la amistad, formando comunidad con otros estudiantes; el disgusto, quizás hacia alguna temática en específico, etc. Según Aristóteles (38-39), todos estos sentimientos llevan consigo el dolor o el placer, no hay acto ni afección que no tenga por consecuencia o el placer o el dolor. Por lo que, en definitiva, serán estos elementos afectivos los que actúen en su interior impregnando la orientación de sus acciones, sin ser buenos o malos en sí mismos, ello dependerá de la medida en que se los siente, y según los objetos a que se aplican.

Siguiendo las enseñanzas de Aristóteles (33-51) respecto a la virtud, se observa que todo ello, el estudio y los factores que actúan en él, hará que su deseo por conocer, su disposición hacia el estudio, se desarrolle en una *cantidad continua y divisible* en la que se pueden distinguir tres cosas: el más, luego el menos, y en fin lo igual, siendo esta última una especie de término intermedio entre el exceso y el defecto, entre lo más y lo menos, a igual distancia de los dos extremos.

Si el hombre tiende naturalmente a la plenificación de su ser en la consecución de su fin último, que según Santo Tomás (I-IIae,1, 7, c), es la bienaventuranza, y esto solo es posible mediante la perfección de sus potencias con las particularidades señaladas, destaca Aristóteles que todo hombre instruido y racional se esforzará en evitar los excesos de todo género sean en más, sean en menos, prefiriendo el justo medio a los extremos porque el exceso y el defecto destruirían esa perfección, y sólo el justo medio es el que puede asegurarla.

⁴ Definición dada por Ulpiano y defendida por Santo Tomas de Aquino en II-IIae,58, 1, c.

A lo largo del camino, el estudiante navega entre un punto y otro. Si se posicionase en el extremo del más, ocurre a veces que a pesar de que el plan de estudios que estructura el acto del estudiante de Abogacía es extenso y rico en contenido, de que por su naturaleza corpórea se halla limitado por las coordenadas del espacio y del tiempo, impidiéndole entonces, abarcar todo tan rápido como muchas veces se propone, el estudiante emprende una dedicación absoluta al estudio con la intención de lograr su objetivo que lo lleva a permanecer horas acompañado de sus libros, abandonando otras actividades porque cree haber elegido el medio adecuado a su fin. En oposición, sito en el punto del menos, a veces prevalece la pereza e impera la postergación con la creencia de un amplio espacio temporal que aguarda por él hasta tanto se decida a efectivamente tomar los libros para luego verse sorprendido con la irrupción de un examen determinante en el avance de su carrera.

Así y muchas situaciones más acontecen en las extremidades, pero, ¿qué es lo que hay en el medio? ¿Cuál es ese *Justo Medio* según Aristóteles? Pues se tratará de la verdadera medida, la perfección sólo se encuentra en la virtud porque ella sólo está en la exacta y debida medida; de ahí que la virtud sea una especie de medio, puesto que el medio es el fin que ella busca sin cesar. (...) Pero con relación a la perfección y al bien, la virtud es un extremo y una cúspide (Aristóteles, 44).

La virtud que concierne a las pasiones y a los actos del hombre, es la virtud moral. No existe en nosotros naturalmente, sino que se adquiere, por ello también se la define como cualidad o hábito adquirido, y en este sentido Aristóteles (35) afirma que

(...) no adquirimos las virtudes sino después de haberlas previamente practicado. Con ellas sucede lo que con todas las demás artes; porque en las cosas que no se pueden hacer sino después de haberlas aprendido, no las aprendemos sino practicándolas; y así uno se hace arquitecto, construyendo; se hace músico, componiendo música. De igual modo se hace uno justo, practicando la justicia; sabio, cultivando la sabiduría; valiente, ejercitando el valor.

Además, es una volición muy reflexiva, ya que existe únicamente con la acción de la voluntad en tanto actúa sobre la disposición del hombre haciéndola buena y asegurando la ejecución perfecta de la obra que le es propia.

En consecuencia, el estudio virtuoso será tal en tanto se mantenga en el medio.

Studiositas y su aplicación

Todo deseo de conocer debe estar ordenado hacia el fin último del hombre y los medios que llevan a ese fin para lo que precisa necesariamente de la virtud, y en este sentido emerge la virtud de la Studiositas señalada por Santo Tomás.

La virtud de la Studiositas o estudiosidad tiene por objeto el conocimiento humano, más precisamente, la disposición hacia la adquisición de ese conocimiento como así también su uso, actúa sobre la potencia apetitiva, distinguiéndose así, de las virtudes intelectuales que tienen por objeto la perfección del entendimiento, ya sea especulativo o práctico. Tiene entonces que ver con la manera en que se accede al

conocimiento, la clase de saberes que se aprenden, el modo en cómo se accede y la actitud o ímpetu que ponemos a ello (Andrade, 159).

Sus puntos extremos opuestos son la curiositas, como exceso y la negligencia, como defecto, ella como *esa especie de medio*, modera el movimiento del apetito en su deseo de conocer, y es en función de esta acción moderadora o represora que resulta parte potencial de la templanza, como virtud secundaria y adjunta a una virtud principal (Santo Tomas de Aquino, II-IIae, 166, 2, c).

Por otro lado, señala Santo Tomas dos realidades humanas, además del hecho de que el hombre tiende a desear conocer cosas, por su naturaleza corpórea, tiende también, a evitar el trabajo de buscar la ciencia por lo que el mérito de esta virtud no solo consiste en moderar sino también estimular con vehemencia a participar de la ciencia de las cosas.

Para una mejor comprensión se exponen a continuación, algunas situaciones cotidianas en el Estudiante y representativas principalmente de lo que la Studiositas no es para apuntar posteriormente lo que sí:

Cuando el estudiante de Abogacía se inclina por el conocimiento del Derecho con el fin de proteger los derechos de las personas vulnerables, se entiende que está realizando un estudio virtuoso pues se evidencia un deseo ordenado a su debido fin, pero cuando la dedicación con la que se inclina a ese conocimiento es para engañar y abusar de aquellos buscando vacíos legales a su favor, este deviene perverso.

Cuando se enfoca intensamente en el estudio como si la vida se tratara solo de ello, estudiando más de lo necesario, es víctima de un deseo desordenado. Cabe mencionar en este aspecto lo explicado por Sertillanges (34-35) que señala a la vida como una unidad, por lo que sería extraordinario que uno pudiese realizar plenamente una función de ella, descuidando otra y que vivir las ideas no nos ayuda a percibir las. La naturaleza del hombre lo sigue en todo su existir, esa complejidad corpórea, racional y espiritual requiere ser tratada íntegramente para que pueda alcanzar su plenitud, su felicidad, no puede darse en función de un solo aspecto porque su forma sustancial no se da en partes sino en un todo, y en cada una de sus partes. Y es común la creencia de que, por dedicarse con más intensidad, dedicar más tiempo al estudio se volverá un mejor estudiante y en el futuro un mejor profesional, pero esto es parcialmente cierto.

A veces, el estudiante tiene tanto afán por obtener el título que viene tras completar los requerimientos académicos de su plan de estudios, que mantiene el aprendizaje al mínimo, siendo su objeto de estudio lo más estrecho posible con la sola finalidad de obtener la calificación necesaria, aunque sea mínima, para la aprobación de un examen específico. Posterior a la consecución de su objetivo, no recuerda absolutamente nada de lo que estudió, pues como señala Andrade (165) "...el conocimiento amplio de un objeto no se consigue sino a fuerza de detenerse en él para explorarlo, descubrirlo, comprenderlo en su más complejo modo de ser".

En ocasiones le invade un afán por saberlo todo, como pretender ser Abogado en su calidad de Estudiante, y lo lleva a desear conocer todo de inmediato, asumiendo, en

consecuencia, cargas excesivas como el cursado de más materias de las que él mismo con su tiempo y otras limitaciones, sabe es capaz de sobrellevar.

El convencimiento absoluto de que se tiene el manejo de los contenidos brindados por el docente y por lo tanto no se requiere de una dedicación adicional, es una situación cotidiana, en la que al momento de un examen comprueba que aquello era solo un falso conocimiento de la realidad.

La evasión del esfuerzo también es un comportamiento que suele darse en el estudiante, y que inclusive lo lleva a abstenerse de actuar ante la aparición de algún obstáculo. Tiende a enfocarse a los aspectos de su cotidianidad existencial a través de conocimientos superficiales que es lo que menos dificultades le demanda. Por ejemplo, prefiriendo atenerse a la literalidad de una disposición legal sin siquiera indagar sus fundamentos, u obrando de tal forma por el solo hecho que siempre se hizo de esa manera. Se trata de situaciones en la que se retrae, si el Derecho fuese una esfera, como anteriormente se ejemplificó, permanecería cómodo solo contemplando su corteza.

Es cierto que el estudio del Derecho otorga una mirada distinta de la realidad, que inclusive posiciona a su estudiante en un punto superior a los demás, pues por oposición a la carencia de ese conocimiento su posesión se consideraría superior en la materia en cuestión, es decir, respecto al Derecho del Consumidor, se encontrará en una mejor posición del que nada sabe sobre ello; y es esta cuasi-superioridad que suele confundir, asumiendo una divinidad que no se posee, tomando una actitud despreciativa hacia los demás *comunes mortales* como si por naturaleza no fuésemos todos iguales en dignidad.

Hay otras situaciones que no vienen al caso, pero al formar parte de su cotidianidad se han de mencionar, y son aquellas en las que el estudiante actúa con total desdén por la verdad, valiéndose de artimañas para aprobar exámenes sin siquiera esforzarse mínimamente en aprender, esto es, mediante el plagio, la copia de respuestas correctas, la posesión de apuntes durante el desarrollo de un examen en el que esto se prohíbe. Resultan totalmente despreciables, siendo objeto de otro tipo de reproche.

De lo expuesto se puede decir entonces, que la Studiositas, no tiene relación con la obtención de calificaciones altas ni se corresponde con el alumno destacado en función de las mismas, no son sus éxitos a los que propende sino a la actitud con la que los obtiene y en todo caso, con la que enfrenta sus fracasos, porque dado uno u otro caso el estudiante puede hallarse inmerso en un desordenado deseo por conocer.

El estudio con estudiosidad implica, conforme a este trabajo, al menos cuatro cuestiones fundamentales:

La primera: una aplicación integral del estudio en la que se generen diversidad de instancias de formación institucionales y extrainstitucionales, pues se torna viciosa en cuanto se retrae del estudio que le es necesario (Santo Tomás de Aquino II-IIae, 167, 1, c.), y lo necesario será tal conforme a la perfección de su agente según su naturaleza. Por lo que la formación del Estudiante de Abogacía, no se encuentra solamente en los

libros, sino también, en el contacto con la comunidad, colaborando solidariamente en sus necesidades, desarrollando prácticas profesionales, actividades benéficas, participación en eventos culturales, entre otras, y sobre todo, la escucha activa y la práctica de la empatía, e inclusive, en el estudio de otras disciplinas afines o no, capacitaciones por fuera de lo que compone el plan de estudios institucional, la participación en proyectos de investigación, grupos de estudios, la asistencia a eventos académicos ya sea congresos, seminarios o talleres, u otro tipo de formación que implique actividades artísticas, clubes de lectura, teatro, por ejemplo, y, que le generen igualmente delectación, le permitan desarrollar otras habilidades y competencias en su persona. Siempre que se dirija de manera ordenada en su deseo por conocer esforzándose por ordenar todo lo que pueda en el armario de su mente como deseando llenar un vaso⁵.

La segunda: asumir la progresividad que conlleva, aceptando lo que se sabe y lo que no, deseando descubrir lo desconocido sin incurrir en exceso.

No hay que cargar los cimientos con exceso, no se puede tampoco elevar la construcción más allá de lo que permite la base, o antes de que esa base esté consolidada. De otro modo, la construcción se derrumbaría (..) ¿Quién sois? ¿Dónde os encontráis? ¿Qué formación intelectual es ya vuestro patrimonio? He aquí lo que determinará vuestras atinadas aspiraciones (Sertillanges, 43).

La tercera: ir más allá, aventurarse en el estudio con admiración indagando en las profundidades de la materia de la que se trate por amor a la verdad. No conformarse con la inmediatez del conocimiento sensible.

La cuarta: asumir que aquella progresividad supone esfuerzo, no dejarse vencer ante el primer obstáculo.

Conclusión

A lo largo del trabajo se fue profundizando de manera ordenada en lo que el estudiante es y lo que el estudiante hace, desde inclusive antes de convertirse en tal, destacando esa maravillosa naturaleza que lo hace lo que es y por la que hace lo que hace, pero en el seno de un saber específico aportando además, una definición: el estudiante de Abogacía es persona humana que se dedica con intensidad al estudio del Derecho y la Justicia en el marco de una institución universitaria a través de un plan de estudios sistemático, y señalando también, la perfecta medida que ha de armonizar esa dedicación: la Studiositas.

De lo expuesto se evidencia, por un lado, la riqueza de la Studiositas para el estudiante como herramienta fundamental para el desarrollo de su potencial intelectual hacia su plenitud y en conexión con el mundo que lo rodea, y para la consecución de una comprensión verdadera del Derecho y por ende de lo justo.

⁵ Forma parte de uno de los preceptos contenidos en una carta escrita por Santo Tomás a un cierto hermano Juan, mencionada y citada por Sertillanges en su obra pág. 17.

En consecuencia y por inferencia, podría decirse que el estudiante de Abogacía con estudiosidad, tendrá las capacidades, habilidades y valores para, no sólo ser un recto defensor de la Justicia a través del ejercicio ordenado de su profesión sino también un agente de cambio y fomento de esta virtud en la sociedad; pues tomando la enseñanza de Sertillanges (43) *si queréis ver grande, si queréis que se cumpla el ideal de Justicia como tal, plantad pequeño.*

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, Fernando (2020). URL: <https://revistas.cardenalcisneros.es/article/view/4804/5040>
"Studioisitas y curiositas. Una perspectiva teórica acerca del hábito del estudio". *Pulso: revista de educación*, Nº 43.
- Aristóteles (384-322 a.c.) *Ética a Nicómaco*. San José de Costa Rica: Imprenta Nacional 2016
https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/literatura%20universal/etica_a_nicomaco_edincr.pdf
- Cayani, Estefani (2018). "La Studiositas en Santo Tomás de Aquino". Tesis de Final de Grado, Universidad Católica San José, Lima, Perú
<http://repositorio.ftpcl.edu.pe/bitstream/handle/FTPCL/579/579.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tomás de Aquino, S. (1993) *Suma de Teología*. Edición dirigida por los Regentes de Estudios de las Provincias Dominicanas en España. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos (BAC)
- Sertillanges, A. (1942) *La Vida Intelectual*. Guatemala: Librería Editorial Santa Catalina.
- Vázquez D. (2009) "La Virtud de la Studiositas y el conocimiento, un estudio desde Santo Tomas de Aquino". Tesis de Doctorado, Universidad de Navarra, Pamplona, España.
- Verneaux, R. (1970) *Curso de Filosofía Tomista: Filosofía del Hombre*. Barcelona: Editorial Herder
- Videla et al. (2016) "Curso de Antropología Filosófica", Universidad FASTA.

Libertad en la era de la IA

Freedom in the age of AI

Pbro. Dr. Alejandro Ramos
UFASTA

RESUMEN

En el presente artículo se analiza el impacto de los avances en inteligencia artificial (IA) sobre la libertad humana, particularmente con la llegada de la IA generativa. Se argumenta que, aunque esta tecnología ha generado mejoras indiscutibles en campos como la salud, la educación y el comercio, también plantea serios desafíos en relación con la privacidad, la autonomía y el consumismo. Se explora cómo los algoritmos y las plataformas tecnológicas están creando lo que se ha denominado una "jaula invisible", donde se monitorea y guía a los usuarios sin que estos perciban la pérdida gradual de su libertad. Se destaca que, si bien la IA facilita muchas tareas cotidianas, también puede fomentar una vida excesivamente dependiente de los algoritmos, los cuales responden a intereses de grandes corporaciones. Se propone una reflexión crítica sobre el equilibrio necesario entre los beneficios de la tecnología y la preservación de la libertad individual, resaltando la importancia de mantener la capacidad de autodeterminación y no ceder ante una vida completamente guiada por estas herramientas tecnológicas.

PALABRAS CLAVE: inteligencia artificial; libertad; tecnología; seres humanos.

ABSTRACT

This article analyzes the impact of advances in artificial intelligence (AI) on human freedom, particularly with the advent of generative AI. It is argued that, although this technology has generated indisputable improvements in fields such as health, education and commerce, it also poses serious challenges in relation to privacy, autonomy and consumerism. It explores how algorithms and technological platforms are creating what has been called an "invisible cage", where users are monitored and guided without them perceiving the gradual loss of their freedom. It is highlighted that, although AI facilitates many daily tasks, it can also promote a life excessively

dependent on algorithms, which respond to the interests of large corporations. A critical reflection is proposed on the necessary balance between the benefits of technology and the preservation of individual freedom, highlighting the importance of maintaining the capacity for self-determination and not giving in to a life completely guided by these technological tools.

KEYWORDS: artificial intelligence; freedom; technology; Humans.

La jaula invisible

Los cambios que estamos viviendo en el inicio de esta nueva era del mundo marcado por los desarrollos de la IA son tan grandes y tan veloces que no podemos aún procesar su impacto real y las consecuencias que tendrán a largo plazo en nuestra vida. Estamos maravillados y aturridos por las nuevas creaciones tecnológicas que nos sorprenden tan a menudo que no nos dejan tiempo para procesar su incorporación a nuestra existencia. Podemos tomar como ejemplo, el impacto que causó la aparición del Chat G-PT hace 2 años, nos sorprendió y descolocó a muchos. A los docentes, nos obligó a repensar la manera de enseñar y evaluar y a otros, como los programadores, los obliga a incorporar su tecnología para subsistir. Mientras aprendemos a usar la inteligencia artificial generativa de a poco, algunos ya saben que si no se capacitan en su uso perderán su trabajo en breve; y otros, como sus principales desarrolladores confiesan su preocupación, no saben qué usos buenos o malos puede tener en el futuro cercano y proponen una comisión internacional que regule el uso ético de la IA generativa.

Desde hace muy poco tiempo incorporamos algunas de las versiones de estos programas de IA generativa a nuestro trabajo. Los programadores que hasta hace un par de años eran los trabajadores “indispensables” de este mundo digital, ahora acortan tareas y tiempos usando las versiones pagas de estas IA para desarrollar códigos, mientras se preguntan, si serán reemplazados pronto. Otros, les pedimos sugerencias de bibliografía, resúmenes, opiniones, etc. a NotebookLM, por ejemplo. Y a medida que más la usamos nos damos cuenta del servicio real que prestan, al punto de ser una consulta obligada para nuestras tareas.

Pero, el impacto real que tiene en nuestra vida no se reduce exclusivamente al ámbito laboral. De hecho, la estamos usando cada vez con más frecuencia para las consultas de compras, opiniones médicas, recomendaciones, comparaciones, etc. de manera tal que parece que se está cumpliendo anticipadamente la profecía de Bill Gates. En enero del 2024 él decía: en menos de 5 años todos tendremos un asistente personal que nos guiará continuamente para decirnos qué hacer, aconsejarnos y enseñarnos.

¿Esta profecía, que muy posiblemente se cumpla antes del tiempo anunciado, es algo bueno para nosotros, nos ayudará a vivir mejor? Es muy factible que su uso nos simplifique la vida a la hora de tener que elegir productos, o encontrarlos a mejor precio, o comparar alternativas; o bien, que nos sugiera soluciones para problemas de

la vida cotidiana o de cuestiones de atención primaria de la salud. Sin embargo, tarde o temprano nos preguntaremos si una vida tan guionada por ese “tutor invisible” será mejor en términos humanos para nosotros. La respuesta, obviamente, deberá ser nuestra, si es que no renunciamos totalmente a pensar, elegir, o decidir por nosotros mismos. La relevancia de la pregunta depende de lo que nosotros consideremos como propiamente humano y de la estima que tengamos por nuestra libertad.

Eric Sadin analiza esta “nueva situación” en la que nos encontramos como seres libres en su última obra: *La vida espectral*. Estamos permanentemente guiados por seres que no son reales y que nos indican lo que tenemos que hacer, pensar, elegir, etc. Las aplicaciones de nuestro Smartphone nos están conduciendo con incesantes sonidos, notificaciones, vibraciones, para señalarnos “el camino mejor” (2024,14). Esos seres fantasmales parecen haber tomado las riendas de nuestras acciones para llevarnos a una vida más perfecta, con menos margen de error, situación que podría ser conveniente para los que prefieren la comodidad de tener todo resuelto, pero no para los que no queremos renunciar a la libertad de decidir sobre nuestra vida.

Esa es precisamente la cuestión que no podemos esquivar si queremos conservar nuestra libertad: ¿hacia dónde nos llevan esos consejeros espectrales? Bueno, no habría que ser un genio para darse cuenta que nos conducen hacia los intereses de las grandes compañías tecnológicas. Nos ofrecen un “servicio gratuito” que es para ellos el negocio más grande del mundo: hacernos consumir lo que nos quieren vender. Pero, no lo dicen, se presentan como individuos brillantes y seductores que nos traen cosas que van a mejorar nuestras vidas.

Hemos llegado, como nunca antes en la historia, a tener un sistema de IA que monitorea sin pausas nuestra vida, y esto se ha producido, dice Sadin, porque la interacción entre estos sistemas y nuestra mente consiste en una profunda circulación de flujos informáticos y psicológicos durante toda la jornada. Todo lo que nos pasa, desde los indicadores biológicos hasta los impactos emocionales y nuestras preocupaciones están procesados y almacenados por estos sistemas, de manera tal, que ya no hay sólo una vida humana, sino una síntesis vital asombrosa entre la máquina y su sistema y nosotros (2024,34).

¿Cuáles son las consecuencias de este sistema de vida que mezcla IA con inteligencia humana? Seguramente muchas, mejoras innegables en el ámbito de la salud; la agricultura; el transporte; las investigaciones científicas; la distribución de alimentos; etc. Pero, también, la generación de un estilo de vida totalmente controlado y gestionado por los sistemas informáticos que sirve, fundamentalmente, para el enriquecimiento sin límites de las grandes compañías tecnológicas. Se ha hecho realidad la predicción del filósofo francés Gilles Deleuze: vivimos en una “sociedad del control” institucionalizado (citado por Sadin E., 2024, 64).

El teléfono inteligente no es solamente una prolongación del cuerpo, eso sería cualquier otra herramienta tecnológica, con este aparato hay una relación mucho más profunda, hay una verdadera “circulación de flujos” entre el cuerpo y la máquina como nunca antes hubo. Es el punto nodal de circulación de datos, imágenes, comandos, etc

que es dónde se está produciendo la verdadera transformación profunda de la sociedad (Sadin E., 2024, 79).

En este contexto, conviene recordar que cuando hablamos del ser humano como un ser libre, nos estamos refiriendo a esta propiedad de su ser que lo distingue del resto de los seres y que Aristóteles define de esta manera: "Un ser es libre cuando es causa de sí mismo y no depende de otro" (*Metafísica*, I, 29, 982).

La IA ha vuelto a poner sobre la mesa de debate la cuestión de la libertad, pero esta vez en un contexto mucho más desafiante. ¿Qué elegimos la privacidad o la seguridad? Es una de las cuestiones que debería debatirse, pero no hay tiempo que perder. Estamos cada vez más vigilados por los que tienen el control de nuestros datos y por las cámaras que nos siguen a todas partes. ¿Viviremos mejor en la "jaula invisible"? La "jaula invisible" es el nombre del escalofriante proyecto de control total de la población con cámaras y datos biométricos que ya es una realidad en China. Los 1400 millones de habitantes de ese país están continuamente vigilados por las cámaras policiales instaladas en esquinas de las calles, entradas de centros comerciales, estaciones de trenes, etc junto con el rastreo de sus celulares, sus compras y chats. Se trata de una vigilancia asfixiante que viola la privacidad y que tiene el riesgo de sistematizar la discriminación y la persecución política y que nos obliga a preguntarnos si así queremos vivir (*New York Times*, 27 de junio de 2022).

¿Se puede renunciar a la libertad? ¿Es posible ser feliz sin ser libre? Obviamente que no, ninguna persona puede alcanzar su realización, es decir, la felicidad, si renuncia a esta condición propia del ser humano, la libertad de elegir los fines con los cuales quiere lograr esa vida plena (Spaemann R., 2014: 52).

La jaula de oro

Todos sabemos por experiencia personal que cuando tenemos que elegir un producto o un servicio la posibilidad de disponer de una mayor cantidad de opciones resulta claramente un beneficio. Más aún, si las opciones se multiplican de manera exponencial. Por eso, tenemos que reconocer que el comercio electrónico no sólo significa una oportunidad de crecimiento para una empresa, comerciante, o prestador individual, sino que los individuos también salimos ganando en la medida en que disponemos de la capacidad de comprar productos o contratar servicios de mejor calidad y a menor costo. Esto no sólo reduce costos, sino que permite el acceso a bienes o servicios que están muy distantes y que no podríamos acceder de otra manera. Puedo contar mi experiencia, porque gracias a Amazon pude comprar libros del filósofo alemán, Eric Voegelin, publicados en inglés en librerías de EEUU y hacer mi tesis doctoral y presentarla en una Universidad en Barcelona. Si no hubiese existido el comercio electrónico y la educación a distancia, no lo podría haber hecho.

Han pasado ya muchos años, pero desde entonces, cada vez que voy a comprar un libro busco en internet las distintas ofertas nacionales o extranjeras y elijo la más conveniente. Esto nos sucede a todos en la actualidad, cada vez que pensamos en comprar algo, enseguida nos fijamos en los precios y ofertas de Amazon, Mercado Libre o de cualquiera de los otros sitios de compras y así elegimos mejor.

Seguramente para muchos jóvenes que ya nacieron en este mundo digitalizado todo esto les resulte habitual y no perciban el impacto que esto significa en nuestras vidas, sin embargo, los que por edad conocimos y vivimos en una sociedad sin internet en la que había que salir a caminar para buscar precios y ofertas, somos conscientes de estar viviendo en la actualidad en una situación muy distinta y mejor, en este caso.

El primer efecto de este cambio de estilo de vida es, sin lugar a dudas, algo positivo: más opciones es más libertad, menos costo y mejores productos o servicios.

No obstante, hay también otros efectos que no pueden ser calificados de la misma manera. La facilidad para comparar, la multiplicación exponencial de ofertas y la simplicidad del proceso de compra y pago con los medios electrónicos, también puede incrementar desmesuradamente el consumismo.

Tal vez no podamos percibir este efecto real, porque forma parte ya del estilo de vida actual y tengamos incorporados los hábitos de compra o venta a nuestra vida cotidiana, pero, el consumismo es una de las notas que definen la sociedad en la vivimos.

Uno de los primeros pensadores en advertir este efecto nocivo fue el sociólogo Zygmunt Bauman que al analizar la sociedad actual a la que define como modernidad líquida en relación a la época anterior, la modernidad sólida, sostiene que el consumismo, ahora potenciado por la tecnología, tiene un efecto real en nuestra salud mental y física, produciendo una fragmentación del yo. La ansiedad que nos hace vivir permanentemente cansados y angustiados es consecuencia, entre otras cosas, de la costumbre de estar buscando en nuestro celular qué adquirir. Comprar nos hace experimentar múltiples experiencias tan satisfactorias como fugaces, la novedad y la felicidad que sentimos porque compramos un par de zapatillas, por ejemplo, nos dura poco, porque pronto aparece otra “necesidad” que nos lleva a visitar ese inmenso paseo de compras que tenemos en la mano, para luego pasar a otra “necesidad”. Vivimos sin tiempo para disfrutar lo que conseguimos, porque la oferta es tan grande y tentadora que nos vence fácilmente (Bauman Z., 2010: 59-99).

En este sentido, hay que reconocer que la multiplicación enorme de posibilidades de comparar cosas, produce un efecto psicológico real y un placer que aumenta el deseo y, a veces, una adicción compulsiva. Lamentablemente, esta es una de las notas distintivas del estilo de vida actual. Nunca antes en la historia el ser humano tuvo tantos productos o servicios al alcance de su mano, en sentido literal. Si a esto le agregamos que ya no somos sólo nosotros los que tomamos la iniciativa de buscar algo, sino que los algoritmos que nos conducen de manera invisible, detectan nuestros intereses y nos ofrecen todo tipo de bienes según nuestras búsquedas y perfiles personales, entonces sin darnos cuenta terminamos generando este hábito de sentir permanentemente “necesidad” de obtener algo que nos gusta.

El estilo de vida consumista es un verdadero obstáculo para lograr una felicidad genuina porque parte de un error y es identificar esa plenitud personal con un placer pasajero. La vida no es una secuencia de instantes intrascendentes, sino más bien un proceso continuo que integra el pasado y el futuro en un presente renovado permanentemente. De allí que no alcance con vivir momentos de placer para sentir

que la vida que llevamos es una vida lograda. De hecho, hay algunos que viven momentos de placer, pero que se sienten vacíos, porque no logran lo que realmente puede darle sentido y plenitud a su existencia. El aburrimiento y hastío existencial son notas que definen lamentablemente a aquellos que tienen mucho y no les alcanza con todos los placeres para tener una vida lograda (Spaemann R, 2014: 74 y 78).

Este consumismo se ve acrecentado notablemente por el hecho de que en la web no sólo encontramos productos y servicios, sino nuestra propia vida convertida en mercancía. Como afirma Justin Smith en la era digital hay un nuevo tipo de explotación del ser humano, la extracción de fragmentos de su vida y el mecanismo para captar su atención al punto de producir la mayoría de las enfermedades mentales actuales, como el estrés y la ansiedad. La atención se ha convertido así en el principal recurso de esta nueva economía que no repara en los daños reales que genera. El daño no tiene que ver sólo con la salud mental, sino, dice Smith, con la vida moral, con el ejercicio de la libertad que se ve condicionada por una mente saturada sin capacidad para pensar con lucidez y criterio y decidir por sí misma (Smith J., 2023: 29-79).

Vivimos así dentro de una jaula, aunque no seamos ciudadanos chinos dominados por esa espantosa “jaula invisible” de control de la población, los occidentales también vivimos dentro una jaula, de una “jaula de píxeles poblada de fantasmas”: “Esta caparazón o jaula de nuestro tiempo- que no deja de encerrarnos, de someternos a un orden ajeno a nosotros y que al hacerlo procede a una heteronomía que nos hace serviles-no tiene para nada la apariencia de una esfera opresiva, sino que se viste con ropajes seductores que otorgan con sabiduría- y cierto diabolismo- ergonomía, confort y el apaciguamiento de casi todas nuestras demandas, con lo cual se hace semejante a una caparazón o jaula de oro” (Sadin E., 2024: 122).

Por esto, no podemos decir que tener al alcance de la mano tantos bienes para compararlos y elegir nos haga ser más libres sin más. Los efectos son ambiguos, pueden ayudarnos, pero también pueden conducirnos a un estilo de vida donde el espacio para la libertad personal sea cada vez más estrecho. Hay que tener presente que: elegir algo es una expresión de la libertad psicológica que refleja que nuestra voluntad no está determinada desde afuera.

Cuando elegimos algo estamos ejerciendo nuestra libertad, porque no estamos obligados a decidirnos por algo en particular. Esta es una de las formas de ser libres que es ejercer la libertad psicológica, en virtud de la cual optamos por una opción entre muchas otras. Esta forma de libertad refleja lo propio de nuestra condición humana: la capacidad de autodeterminación de nuestra voluntad. Todos tenemos experiencia de esta libertad, sobre todo, cuando elegimos entre muchas posibilidades, como dijimos antes.

Todos somos conscientes de esta capacidad que tenemos, de decidir por nuestra cuenta, sin embargo, esta condición no fue interpretada o reconocida de la misma manera por todos, de hecho, hay visiones diferentes según las distintas corrientes filosóficas.

Para los deterministas, por ejemplo, no existe una capacidad real de autodeterminación, puesto que estamos condicionados por una serie de factores que

influyen en nuestras decisiones: la genética; la educación infantil; las frustraciones; la familia; el medio ambiente; la clase social; el sistema económico, etc. Se trata de una perspectiva materialista de la persona en la que prevalece su constitución biológica.

Ante esta postura, hay que decir que, todos tenemos la experiencia de que, hacer o no hacer algo, está en nuestras manos, es decir, si tenemos ganas o no, capacidad de decidir que naturalmente conservamos. Es cierto que todos tenemos factores que nos condicionan a la hora de decidir, pero que no suprimen totalmente nuestra libertad.

Para los seguidores del liberalismo, en cambio, la libertad consiste ante todo y sobre todo en elegir, sin importar si se elige bien o mal. Lo que cuenta es que el individuo elija según su voluntad, cada uno es libre de elegir según su voluntad lo que quiera, siempre que no perjudique a otros. De esta manera, todo puede ser elegido, particularmente el estilo de vida propio sin que nadie tenga derecho a decirle nada. Además, sostienen: hace falta libertad para elegir, para ser libre; a nadie se puede imponer la verdad o el bien; cada uno tiene que ser fiel a sí mismo.

A esta postura hay que responder que ser espontáneo no alcanza para ser feliz, porque puede uno equivocarse en la elección del medio o del fin, como el que elije algo que perjudique su salud mental o física. La elección depende del valor de lo elegido. La libertad no es sólo elección, para ser verdaderamente libre hay que elegir el bien y la verdad (Arregui J-Choza J., 1993: 384).

Para tener una perspectiva más realista de la libertad afirmamos que, entre los que niegan que podamos elegir libremente y los que sostienen que solo importa elegir, existe un medio razonable, en el que estamos aquellos que aún reconociendo los condicionantes, afirmamos que existe realmente la libertad. La verdadera libertad en este caso no es espontaneidad, sino una decisión acertada o desacertada, en la que intervienen los impulsos biológicos y factores educativos y sociales, pero también los valores con los cuales pensamos antes de decidir. Tenemos una inclinación natural al bien, porque siempre buscamos lo que nos ayuda a realizarnos, de manera tal que una elección buena es la que nos ayuda a ser mejores como personas, a nosotros individualmente, y a los otros, porque también por naturaleza somos seres que vivimos en sociedad, y nos realizamos en la medida que elegimos, con la virtud de la prudencia, hacer el bien para todos (Yepes Stork R., 1997: 164-173).

A partir de estas distinciones en la forma de concebir la libertad, podemos afirmar que tener la posibilidad de elegir entre muchas más opciones, como nos ofrece internet en la actualidad, no es suficiente para hacernos más libres. Puede ayudarnos a pensar mejor antes de decidir si tenemos buenos criterios, buenos valores, y, sobre todo, si somos prudentes y nos decidimos por el bien. Pero, no es causa por sí mismo de una elección mejor.

Por otra parte, tenemos que decir que tener un acceso fácil a una cantidad tan grande de bienes y servicios en la web puede ser causa, como de hecho sucede, de la adicción por consumir. Y, si bien es cierto, que en el momento de adquirir algo hacemos uso de nuestra libertad, también es cierto, que estamos cada vez más condicionados por los algoritmos que sin descanso nos sugieren qué comprar.

Consumir más no es ser más libre.

El aumento exponencial del consumismo en la era digital significa un desafío enorme para los seres humanos, para conservar o no esta capacidad de autodeterminación que nos distingue y enaltece como tales.

Por todo esto, cabe preguntarnos, si no somos libres sólo para elegir, ¿para qué somos libres? ¿Qué sentido tiene la libertad en nuestra vida?

Libertad para tener nuestro propio proyecto de vida

La vida consiste en elegir, podríamos decir, si recordamos que desde la mañana a la noche estamos tomando decisiones de manera permanente. Elegimos cosas o acciones y descartamos otras, de manera tal que es inevitable plantearnos la pregunta ¿para qué somos libres?

Para responder a esta pregunta que tiene que ver con nuestra esencia y nuestra realización personal como seres humanos tenemos que tener presente que, si bien nosotros tenemos experiencia de la libertad porque estamos escogiendo siempre, hay una forma de la libertad que es anterior y fundamento de ésta: la libertad interior.

El ser humano es libre desde lo más profundo de su ser, la libertad es un derecho y un ideal al que no se puede renunciar, porque es una nota distintiva de nuestro ser. La libertad interior es nuestro modo de ser, somos independientes y autónomos y desde nuestra alma controlamos nuestros deseos, pensamientos y planes.

Pueden quitarnos la libertad externa con la cárcel o con una “jaula invisible”, pero nadie puede impedir que conservemos siempre esa libertad interior de pensar y desear lo que cada uno quiere y decide. Sin embargo, no se puede pensar ni desear libremente si vivimos agobiados por el estrés al que nos somete esta sociedad digital, para elegir bien hace falta claridad y una mente en condiciones sanas.

Esta libertad constitutiva surge de la dignidad de la persona humana, como ser libre, dotado de razón y voluntad, y esto se convierte en la fuente de todos los derechos humanos y de toda consideración de un ordenamiento jurídico. De aquí surgen:

- a. la libertad de opinión y expresión, por la cual cada ser humano tiene derecho a buscar la verdad y a comunicar según su parecer.
- a. La libertad religiosa: todos tenemos derecho a tener una religión y a expresar públicamente nuestra fe.
- b. La libertad de conciencia: es el derecho a vivir según nuestros criterios y valores.

Naturalmente, no hay que entender esta libertad interior como una independencia absoluta del resto de las personas, porque de la misma manera que somos libres por naturaleza, también por naturaleza somos seres sociales y necesitamos de los demás para realizarnos. Por lo tanto, esta libertad interior no es encierro, sino apertura

también a los otros y conciencia de la responsabilidad que tenemos respecto de los demás seres con los cuales compartimos la vida (Spaemann R., 2014: 265).

Hay aquí un nuevo desafío para vivir la libertad como ejercicio de conducción de la propia vida y de una vida integrada a una familia, a un equipo de trabajo, y a una organización social, etc., porque otro de los impactos más importantes de la tecnología en nuestras vidas es la modificación de las relaciones de cercanía y lejanía en las relaciones interpersonales. Como sostiene el filósofo italiano Davide Sisto en su obra *Puercoespines digitales*, nuestra presencia en el mundo ya no es lo que era antes, ahora está mediatizada por pantallas, y eso nos permite contar con los que están lejos, pero, a la vez, tenerlos de una manera diferente, sin la realidad de la corporalidad que las relaciones humanas completas reclaman, lo cual influye directamente en la consideración del otro y en el respeto por sus derechos y libertades.

Ya no dependemos de estar en un lugar y eso nos acerca, pero también nos distancia del resto. El smartphone se ha convertido en algo más que un instrumento tecnológico, es la casa que llevamos a cuesta a todas partes, porque es el lugar desde el cual trabajamos, nos informamos, nos relacionamos, etc., todo lo hacemos desde sus distintas habitaciones (aplicaciones) y es el sitio en que realmente estamos todo el tiempo. Por otra parte, la identidad personal se convierte desde esa “casa” en algo fluido, en una multiplicidad de imágenes de uno mismo, biológica, social, laboral y cultural que cambia permanentemente. Finalmente, con lo que proyectamos en la web, y, particularmente, en las redes sociales, construimos una “carne digital” de nosotros mismos, es decir, una imagen que responde a lo que queremos mostrar, no siempre a lo que en realidad somos (Sisto D., 2023: 33-86). El ejercicio de la libertad, no puede quedar al margen de esta nueva forma de estar en el mundo, porque como dijimos, la libertad supone una apertura a los demás, que ahora están cerca, pero lejos.

Esta libertad constitutiva no sólo se manifiesta en nuestra interioridad, es también una fuerza que nos impulsa a la acción fuera de nosotros y por eso necesita expresarse en tareas externas. Somos libres para realizarnos por nosotros mismos, para que el camino hacia la felicidad sea una decisión que está siempre en nuestras manos y que necesariamente nos abre al amor y el compromiso con los demás (Yepes Stork R., 1997: 161).

Puesto que siendo libres expresamos lo que somos y queremos ser desde nuestra alma, lo hacemos desde lo que somos, es decir, que la libertad que tenemos está precedida y acompañada por una serie de condicionamientos. Nadie es libre en sentido absoluto, porque en las decisiones que son siempre nuestras, están presente: nuestra constitución biológica con la carga genética correspondiente; lo que aprendimos en nuestra familia; la educación que recibimos y las formas culturales y ambientales del lugar al que pertenecemos. Todos los factores que influyen directamente en el ejercicio de la libertad.

La libertad total es una fantasía, no existe la independencia absoluta. El ser humano no es sólo libertad, aunque sea una característica propia de su ser y su obrar.

Para comprender el sentido de la libertad hay que tener presente que ésta no se realiza solo en elecciones particulares, sino que mediante el conjunto de opciones por las que nos decidimos vamos construyendo el proyecto de nuestra vida. Escogemos con quién compartir nuestra vida; una tarea de la cual vivir; una vocación; un lugar donde vivir; etc. En todas esas decisiones nosotros definimos libremente el tipo de vida que queremos vivir y, por lo tanto, somos quienes construimos nuestra existencia. No da lo mismo cualquier carrera profesional, o cualquier grupo de amigos, o vivir en el propio país o en el extranjero. Por eso, la libertad tiene este profundo sentido antropológico de tener en nuestras manos (no en sentido absoluto, claro está) el proyecto de nuestras vidas. Somos seres libres para realizar un proyecto de vida propio que le dé sentido a nuestra existencia (Arregui J-Choza J., 1993: 390).

Por este motivo el ejercicio de la libertad presupone que uno está en condiciones de elegir lo mejor para uno, se trata de tener la lucidez de distinguir entre aquello que me sirve para realizarme como ser humano, de lo que lo impide, por un lado. Por otro lado, de tener la predisposición y el hábito de elegir bien, es decir, de tener las virtudes que de manera habitual y con cierta facilidad me llevan a escoger correctamente. Como por ejemplo, ser prudente, que nos ayuda a discernir el bien posible aquí y ahora, teniendo en cuenta el fin posible y los medios adecuados para llegar hasta él. De allí, que sea tan necesario para el ejercicio de la libertad la educación en valores verdaderos, aquellos que pueden iluminar el camino hacia la felicidad genuina.

Por otra parte, hay que decir que el ejercicio de la libertad no significa sólo un derecho personal, sino la obligación moral de respetar la libertad ajena. No sólo tengo que ser libre, sino dejar que los otros sean libres, respetar sus decisiones, su estilo de vida y sus valores. En otras palabras, asumir como valores el pluralismo, la tolerancia y la diversidad y aprender a convivir con aquellos que no piensan como nosotros. Sin estos valores resulta imposible vivir en paz, como lamentablemente nos demuestra la realidad que conocemos por las noticias. Estas virtudes adquieren una relevancia aún mayor en el contexto de la virtualidad, ya que uno de los problemas sociales más delicados que enfrentamos como sociedad es la promoción de los discursos de odio. Esto que para las compañías tecnológicas es un medio para conseguir que pasemos más tiempo en sus plataformas, es una verdadera amenaza de la paz social. Como sucede muchas veces en la actualidad con cuestiones políticas o ideológicas.

En este sentido, toda sociedad precisa no sólo de que sus miembros sean tolerantes, sino que exista una autoridad que vele por el recto uso de la libertad en orden al bien común. Si se considera a la libertad en sentido absoluto, como dijimos, como un fin en sí mismo, sin relación con el bien común, resultará muy difícil conseguir proyectos comunes, como sucede en algunas sociedades individualistas y liberales.

Una sociedad bien organizada no puede prescindir ni de la libertad ni de la autoridad. La autoridad bien entendida, es decir, la que no es despótica, sino que respeta la libertad de los individuos, la que no teme a sus pensamientos o decisiones y respeta la dignidad humana. La autoridad que no busca la imposición, sino que respeta la libertad individual, apela a la responsabilidad y fomenta el diálogo.

Somos seres libres por eso tenemos que elegir nuestra forma de realizarnos, elegir bien, con sabiduría, escogiendo lo que nos hace realmente bien. Tenemos que ser conscientes de que con nuestras decisiones estamos armando un proyecto de vida, por eso no podemos entregar nuestra libertad a los que quieren imponernos un estilo de vida que les resulta útil para enriquecerse sin límites.

En conclusión, la libertad como expresión de lo que somos tiene el sentido de permitirle a la persona construir su camino de realización mediante un proyecto de vida que lo lleve a la felicidad genuina. Y el ejercicio de esa libertad requiere de responsabilidad, consciente de que las decisiones tienen consecuencias, y de respeto por la autoridad que dirige las voluntades individuales al bien común.

¿La IA nos hará libres? Es una de las cuestiones más decisivas que afrontamos en este inicio vertiginoso de la era digital. Por estar en los comienzos de una nueva era, no podemos responder con certeza, no obstante ello, sí podemos evaluar los primeros efectos de los desarrollos tecnológicos actuales y sus impactos reales en el ejercicio de nuestra libertad.

Por eso, podemos afirmar que hoy más que nunca tenemos que tener en claro que no somos libres para elegir productos, nuestra vida no está en juego si nos decidimos por Samsung o Motorola. Somos libres para tomar las decisiones más importantes de nuestra vida, con aquellas que le damos un sentido y una finalidad a nuestra existencia, es decir, con las que construimos nuestro propio proyecto de vida. Y también para elegir en la vida cotidiana lo que realmente nos hace bien.

Para ser felices hay que ser libres y para ser libres hay que tener un pensamiento claro y crítico, esto es, no dejar que el estrés nos impida pensar bien y perdamos la capacidad de distinguir entre lo que es importante y lo que no lo es en nuestra vida, o que no nos deje valorar con criterio los bienes que buscamos.

Afortunadamente no vivimos en una “jaula invisible”, ojalá que nunca lleguemos a vivir en ese encierro asfixiante. Pero, si vivimos en una “jaula de oro”, monitoreados y conducidos por los algoritmos desarrollados para enriquecer sin límites a los que no quieren que seamos libres para pensar.

Aunque no podamos hacer pronósticos, ni utópicos, ni distópicos, porque no sabemos a qué futuro nos lleva la IA generativa, sabemos con certeza una cosa: hoy más que nunca la defensa de nuestra libertad es uno de los desafíos más exigentes y apasionantes que podamos enfrentar.

BIBLIOGRAFÍA

- Arregui, J. , Choza J. Filosofía del hombre, una antropología de la intimidad. Madrid: Rialp.
- Bauman, Zygmunt (2022) La modernidad líquida. Madrid: Fondo de Cultura Española.
- Davide, Sisto (2023) Puercoespines digitales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sadin, Eric (2024) La vida espectral. Pensar la era del metaverso y las inteligencias artificiales. Buenos Aires: Caja Negra.
- Smith, Justin (2023) Internet no es lo que pensamos. Una historia, una filosofía, una advertencia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Spaemann, Robert (2014) Felicidad y benevolencia. Madrid: Rialp.
- Yepes Stork, Ricardo (1997) Fundamentos de antropología, un ideal de la excelencia humana, Navarra: Eunsas.

Inteligencia Artificial y la Planificación Docente: Un Estudio Narrativo de las Percepciones de Docentes en Práctica

Artificial Intelligence and Teacher Planning: A Narrative Study of Teachers' Perceptions in Practice

Mag. Eliecer Díaz Arroyo
Universidad de Córdoba

RESUMEN

En el mundo actual, la inteligencia artificial (IA) ha emergido como una herramienta poderosa que está transformando múltiples sectores, incluida la educación. Su potencial para innovar las prácticas pedagógicas y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje es significativo, especialmente en el contexto de la formación docente. En América Latina, donde las desigualdades educativas y las limitaciones de recursos son desafíos constantes, la IA ofrece oportunidades para enriquecer las experiencias educativas y personalizar el aprendizaje.

Históricamente, la adopción de tecnologías emergentes ha sido desigual en la región debido a factores como la infraestructura limitada y la variabilidad en el acceso a recursos tecnológicos. Sin embargo, en los últimos años, ha habido un interés creciente en la integración de la IA en el ámbito educativo a nivel mundial. Mientras que en contextos globales se han explorado ampliamente los beneficios de la IA, en América Latina es necesario considerar las particularidades culturales y socioeconómicas que influyen en su implementación.

Este capítulo se centra en las narrativas de futuros docentes sobre el uso de la IA en sus procesos de planeación y práctica docente. A través de un enfoque cualitativo, se exploran las percepciones, experiencias y desafíos que enfrentan al integrar tecnologías de IA, como ChatGPT, en su formación pedagógica. El objetivo principal es comprender cómo estos estudiantes utilizan la IA para apoyar sus prácticas educativas y las implicaciones que esto tiene para la mejora de la enseñanza en la región.

La importancia de esta investigación radica en su capacidad para informar políticas educativas y prácticas docentes en América Latina, promoviendo un uso reflexivo y contextualizado de la tecnología. La metodología empleada se basa en el análisis de narrativas cualitativas, lo que permite captar la voz y las experiencias directas de los estudiantes en formación docente.

El capítulo se estructura de la siguiente manera: primero, se presenta una revisión de la literatura que contextualiza el uso de la IA en la educación y su impacto en la formación docente. Luego, se describe la metodología utilizada para recolectar y analizar las narrativas de los estudiantes. A continuación, se exponen los hallazgos principales, organizados en temas clave, seguidos de una discusión crítica que analiza las implicaciones de estos hallazgos para la educación en América Latina. Finalmente, se ofrecen conclusiones y recomendaciones para el futuro de la formación docente y la integración de la IA en las prácticas educativas.

PALABRAS CLAVE: inteligencia artificial; educación; planificación docente; prácticas educativas

ABSTRACT

In today's world, artificial intelligence (AI) has emerged as a powerful tool that is transforming multiple sectors, including education. Its potential to innovate pedagogical practices and facilitate the teaching-learning process is significant, especially in the context of teacher training. In Latin America, where educational inequalities and resource constraints are constant challenges, AI offers opportunities to enrich educational experiences and personalize learning.

Historically, the adoption of emerging technologies has been uneven in the region due to factors such as limited infrastructure and variability in access to technological resources. However, in recent years, there has been a growing interest in the integration of AI in the educational field globally. While the benefits of AI have been widely explored in global contexts, in Latin America it is necessary to consider the cultural and socioeconomic particularities that influence its implementation.

This chapter focuses on the narratives of future teachers about the use of AI in their planning processes and teaching practice. Through a qualitative approach, the perceptions, experiences, and challenges they face when integrating AI technologies, such as ChatGPT, into their pedagogical training are explored. The main objective is to understand how these students use AI to support their educational practices and the implications this has for the improvement of teaching in the region.

The importance of this research lies in its ability to inform educational policies and teaching practices in Latin America, promoting a thoughtful and contextualized use of technology. The methodology used is based on the analysis of qualitative narratives, which allows capturing the voice and direct experiences of students in teacher training.

The chapter is structured as follows: first, a review of the literature that contextualizes the use of AI in education and its impact on teacher training is presented. Then, the methodology used to collect and analyze the students' narratives is described. The main findings are then presented, organized into key themes,

followed by a critical discussion that analyzes the implications of these findings for education in Latin America. Finally, conclusions and recommendations are offered for the future of teacher training and the integration of AI into educational practices.

KEYWORDS: artificial intelligence; education; teaching planning; educational practices

Revisión de la Literatura

La inteligencia artificial (IA) ha sido objeto de un creciente interés en el ámbito educativo, debido a su potencial para transformar las prácticas pedagógicas y personalizar el aprendizaje. Diversas investigaciones han explorado cómo la IA puede apoyar a los docentes en la planificación de lecciones, la evaluación de estudiantes y la gestión de aulas. Sin embargo, existe una falta de estudios que analicen su impacto desde la perspectiva de los futuros docentes, especialmente en el contexto latinoamericano.

Un enfoque teórico relevante para comprender el uso de la IA en la educación es el constructivismo digital, que sostiene que la tecnología puede facilitar el aprendizaje activo y autónomo, permitiendo a los estudiantes construir su propio conocimiento a través de interacciones significativas con el contenido digital (Piaget, 1950; Papert, 1980). La IA, al proporcionar retroalimentación instantánea y adaptativa, se alinea con este enfoque al permitir que los estudiantes exploren y descubran el conocimiento de manera autónoma.

La UNESCO (2023), en su guía sobre la IA generativa en la educación, resalta tanto el potencial como los riesgos de estas tecnologías emergentes. UNESCO subraya la necesidad de políticas que promuevan un enfoque centrado en el ser humano, asegurando que la IA fomente la inclusión, la equidad, y la diversidad cultural y lingüística. Esta guía destaca que, a pesar de las capacidades avanzadas de la IA generativa, como la automatización de la creación de contenido, es crucial preservar la agencia humana y promover el pensamiento crítico en los entornos educativos.

En el contexto colombiano, la hoja de ruta del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (2024) para la adopción ética y sostenible de la IA enfatiza la importancia de incorporar la IA de manera que respalde la transformación educativa y la innovación pedagógica. Este documento propone la implementación de la IA como herramienta para mejorar el acceso a la educación de calidad y fomentar la equidad en el aprendizaje, destacando la necesidad de construir capacidades y competencias en el uso de tecnologías digitales.

Investigaciones previas han destacado varios beneficios de la integración de la IA en la educación, como la mejora de la personalización del aprendizaje y la eficiencia en la planificación docente (Luckin et al., 2016; Holmes et al., 2019). Estas tecnologías pueden automatizar tareas administrativas, liberando tiempo para que los docentes se centren en interacciones más significativas con los estudiantes. Sin embargo, también

se han señalado desafíos, como la necesidad de adaptar las tecnologías a los contextos culturales y educativos específicos, y la preocupación por la privacidad de los datos (Zawacki-Richter et al., 2019).

En el contexto latinoamericano, la adopción de la IA en la educación se enfrenta a desafíos únicos, como la desigualdad en el acceso a la tecnología y la falta de infraestructura adecuada (Trucco & Palma, 2020). Estos factores limitan la capacidad de las instituciones educativas para implementar soluciones tecnológicas de manera efectiva. No obstante, algunas iniciativas han demostrado el potencial de la IA para mejorar los resultados educativos, especialmente en áreas rurales donde los recursos son escasos(386693eng).

Este capítulo busca abordar las brechas en la literatura actual al examinar las experiencias de futuros docentes en la integración de la IA en sus prácticas educativas. Al proporcionar una perspectiva desde el terreno, se espera contribuir al entendimiento de cómo estas tecnologías pueden ser utilizadas de manera efectiva en el contexto educativo latinoamericano.

Metodología

Este estudio cualitativo se llevó a cabo con el propósito de explorar cómo los futuros docentes utilizan la inteligencia artificial (IA) en su planificación y práctica educativa. En una universidad pública situada en la vibrante costa norte del Caribe colombiano, un grupo de 11 estudiantes de último año, todos cursando la Práctica Docente 2, fueron seleccionados para participar en esta investigación. Este grupo reflejó una diversidad de antecedentes socioeconómicos, lo que proporcionó una variedad de perspectivas valiosas sobre el uso de la IA en la educación.

La recolección de datos se realizó a través de reflexiones escritas, donde los participantes compartieron sus experiencias respondiendo a la pregunta: "¿Cómo utilizaste la IA durante tu proceso de práctica docente?" Esta pregunta fue diseñada para facilitar narrativas detalladas y personales, permitiendo a los estudiantes expresar sus percepciones y experiencias de manera libre y sin restricciones.

El análisis de estas narrativas utilizó un enfoque de codificación temática. Este método fue seleccionado por su capacidad para identificar patrones y temas significativos en los relatos de los estudiantes. ChatGPT fue empleado como una herramienta de apoyo durante la fase inicial de codificación, proporcionando sugerencias que ayudaron a resaltar temas emergentes. Las narrativas fueron leídas y releídas para familiarizarse con su contenido, y se identificaron frases clave que se codificaron y agruparon en temas más amplios, reflejando experiencias compartidas sobre el uso de la IA.

En cuanto a las consideraciones éticas, cada participante otorgó su consentimiento informado, asegurando que entendieran completamente el propósito de la investigación y su derecho a retirarse en cualquier momento. Se garantizó la confidencialidad de las respuestas y se mantuvo el anonimato de los participantes a lo largo de todo el proceso de investigación.

Este enfoque metodológico permitió capturar una comprensión rica y matizada de cómo los futuros docentes en un contexto latinoamericano específico perciben y utilizan la IA en su práctica educativa. La metodología no solo buscó resaltar las experiencias individuales, sino también identificar tendencias comunes que pudieran informar futuras prácticas educativas en la región.

Resultados

Respuestas de docentes

<i>Docente</i>	<i>Eje I</i>	<i>Eje II</i>	<i>Eje III</i>	<i>Eje IV</i>
Docente 1	<i>Utilizó IA para generar ideas iniciales.</i>	<i>Adaptó actividades sugeridas a la falta de recursos tecnológicos.</i>	<i>Percibió que la IA complementa su creatividad personal.</i>	<i>Limitado acceso a internet en su escuela.</i>
Docente 2	<i>Destacó la eficiencia de la IA en la planificación.</i>	<i>Ajustó actividades a necesidades culturales del aula.</i>	<i>Consideró que la IA limita su capacidad de innovar por sí mismo.</i>	<i>Falta de dispositivos adecuados para implementar ideas.</i>
Docente 3	<i>Usó IA para estructurar contenido pedagógico.</i>	<i>Requirió modificar sugerencias por recursos limitados.</i>	<i>Opinó que la IA inspira creatividad, pero necesita ajustes.</i>	<i>Escasez de recursos impidió aplicar algunas sugerencias.</i>
Docente 4	<i>Encontró útiles las actividades propuestas por la IA, pero no todas eran viables.</i>	<i>Tuvo dificultades para adaptar ideas por barreras culturales.</i>	<i>Valoró más la creatividad autónoma que las propuestas de la IA.</i>	<i>Falta de formación técnica sobre herramientas de IA.</i>
Docente 5	<i>Ahorró tiempo en la planificación con el apoyo de la IA.</i>	<i>Adaptó las sugerencias según las necesidades específicas del aula.</i>	<i>Usó la IA para enriquecer actividades creativas.</i>	<i>Limitado acceso a tecnología avanzada en su comunidad.</i>
Docente 6	<i>La IA le permitió desarrollar estrategias más completas en menos tiempo.</i>	<i>Adaptación sencilla gracias a un contexto más equipado.</i>	<i>Encontró que la IA mejoraba su capacidad para innovar.</i>	<i>No encontró limitaciones tecnológicas significativas.</i>
Docente 7	<i>Usó la IA como fuente de ideas, pero dependía de su juicio.</i>	<i>Ajustó sugerencias para reflejar las realidades del aula.</i>	<i>Prefirió su propia creatividad sobre la IA.</i>	<i>Escasez de tiempo para explorar completamente las herramientas.</i>

	<i>crítico para aplicarlas.</i>		<i>dependencia tecnológica.</i>	
Docente 8	<i>Identificó actividades interactivas sugeridas por la IA como valiosas, aunque imperfectas.</i>	<i>Modificó actividades para ser culturalmente pertinentes.</i>	<i>Valoró la combinación entre creatividad personal y la IA.</i>	<i>Limitaciones en conectividad dificultaron implementación.</i>
Docente 9	<i>Resaltó el ahorro de tiempo en la planificación.</i>	<i>Adaptó ideas con ayuda de colegas más experimentados.</i>	<i>Usó la IA para inspirarse, pero mantuvo una postura crítica.</i>	<i>Limitada experiencia previa en el uso de IA en entornos educativos.</i>
Docente 10	<i>Percibió que la IA podía automatizar partes del trabajo.</i>	<i>Incorporó sugerencias con cambios mínimos debido a recursos.</i>	<i>Consideró que la IA aumenta la creatividad en contextos preparados.</i>	<i>Falta de recursos multimedia en el aula.</i>
Docente 11	<i>La IA sirvió como herramienta secundaria, pero confió más en sus propios métodos.</i>	<i>Adaptó las sugerencias para optimizar los recursos disponibles.</i>	<i>Defendió la creatividad personal como central en su práctica.</i>	<i>La infraestructura limitada ralentizó el proceso de adopción.</i>

Análisis de convergencias y divergencias

Eje temático	Hallazgos comunes	Convergencias	Divergencias
<i>IA como herramienta de apoyo</i>	La IA facilita la generación de ideas para la planificación de lecciones, ahorra tiempo y mejora la eficiencia.	La mayoría destaca la utilidad de la IA para proporcionar un punto de partida valioso en sus planes de lección.	Algunos expresaron preocupaciones sobre la dependencia excesiva, limitando su autonomía y creatividad.
<i>Relevancia contextual y adaptación</i>	Adaptar las sugerencias de la IA al contexto local es crucial para su implementación efectiva.	Consenso en que las ideas de la IA deben personalizarse para que sean aplicables a las necesidades específicas de los estudiantes y recursos del aula.	Variación en la percepción del nivel de esfuerzo requerido para adaptar las ideas según el acceso a tecnología y recursos en cada entorno.

<i>Impacto en la creatividad docente</i>	La IA puede inspirar nuevas ideas pedagógicas, pero no debe reemplazar la creatividad personal del docente.	Coincidencia en que la IA puede complementar la creatividad y enriquecer las estrategias de enseñanza.	Diferencias en la valoración de la creatividad autónoma frente a la dependencia tecnológica: algunos prefieren depender más de sus propias ideas.
<i>Limitaciones y desafíos tecnológicos</i>	Las barreras tecnológicas y de recursos limitan la implementación de las ideas generadas por la IA.	Generalización del impacto negativo de las desigualdades en acceso a infraestructura y herramientas tecnológicas.	Divergencias en las estrategias usadas para superar limitaciones: algunos utilizaron soluciones ingeniosas mientras que otros señalaron frustración.

Principales ejes de discusión identificados

IA como Herramienta de Apoyo en la Planificación

Las narrativas de los estudiantes revelaron que la inteligencia artificial, especialmente herramientas como ChatGPT, se ha convertido en un aliado importante en la planificación de lecciones. Muchos participantes encontraron que la IA facilitaba la generación de ideas iniciales, lo que les permitía estructurar el contenido de manera más eficiente. Por ejemplo, un estudiante mencionó cómo la IA le sugirió actividades interactivas que, aunque requerían ajustes, le proporcionaron un punto de partida valioso. Este proceso de colaboración con la tecnología ayudó a los estudiantes a ahorrar tiempo, liberando recursos para enfocarse en el desarrollo de estrategias de enseñanza más efectivas.

Sin embargo, a pesar de los beneficios percibidos, los estudiantes también subrayaron la importancia del juicio crítico al integrar las sugerencias de la IA en sus planes de lección. La capacidad de evaluar y adaptar las recomendaciones tecnológicas fue vista como una habilidad esencial para asegurar que las actividades propuestas se alineen con los objetivos de aprendizaje específicos del aula. Un estudiante comentó que, aunque las ideas de la IA eran creativas, algunas no eran viables sin modificaciones significativas debido a limitaciones de recursos o necesidades específicas de los estudiantes.

Además, la dependencia de la IA para la planificación planteó preguntas sobre la autonomía docente y el desarrollo profesional. Algunos estudiantes expresaron preocupaciones sobre el posible exceso de confianza en la tecnología, lo que podría

limitar su capacidad para desarrollar ideas originales y reflexionar críticamente sobre sus prácticas pedagógicas. Este equilibrio entre el uso de la IA como recurso y el mantenimiento de la autonomía creativa fue un tema recurrente en las narrativas analizadas.

Relevancia Contextual y Adaptación

Uno de los desafíos más destacados por los estudiantes fue la necesidad de adaptar las recomendaciones de la IA al contexto específico de sus aulas. Las narrativas revelaron que, aunque la IA podía ofrecer ideas innovadoras, estas no siempre eran directamente aplicables debido a diferencias culturales, socioeconómicas y tecnológicas. Por ejemplo, un participante señaló que algunas actividades sugeridas por la IA eran difíciles de implementar en aulas con limitaciones tecnológicas significativas.

La capacidad de personalizar las ideas generadas por la IA fue considerada crucial para garantizar que las actividades educativas fueran relevantes y significativas para los estudiantes. Este proceso de adaptación requería que los futuros docentes aplicaran su conocimiento del contexto educativo y las necesidades de sus alumnos. Las narrativas subrayaron que, aunque la IA puede servir como una fuente de inspiración, los docentes deben ser capaces de modificar las sugerencias para alinearlas con los recursos disponibles y las características específicas de sus estudiantes.

La importancia de la adaptación también destacó la necesidad de formación en competencias digitales y culturales para los futuros docentes. Desarrollar habilidades para personalizar eficazmente las herramientas tecnológicas es fundamental para aprovechar al máximo el potencial de la IA en la educación. Este tema de adaptación refleja un desafío continuo en la integración de tecnologías avanzadas en contextos educativos diversos y subraya la necesidad de enfoques pedagógicos flexibles y contextualmente sensibles.

Impacto en la Creatividad Docente

Las narrativas revelaron percepciones mixtas sobre cómo la IA afecta la creatividad docente. Para algunos estudiantes, la IA sirvió como una herramienta que estimuló la creatividad al proporcionar una fuente constante de nuevas ideas y enfoques pedagógicos. Un participante describió cómo la IA le ayudó a diseñar actividades innovadoras que de otro modo no habría considerado, lo que enriqueció sus lecciones y mejoró el compromiso de los estudiantes.

Sin embargo, otros estudiantes manifestaron una preferencia por depender de su propia creatividad, expresando la importancia de desarrollar ideas originales sin una dependencia excesiva de la tecnología. Para estos futuros docentes, la creatividad personal era vista como un componente esencial de la práctica pedagógica, que debía ser cultivado y fortalecido. La tensión entre el uso de la IA como recurso y la promoción de la creatividad autónoma fue un tema destacado en las narrativas.

Este equilibrio también plantea implicaciones importantes para la formación docente, ya que resalta la necesidad de preparar a los futuros educadores para utilizar tecnologías como la IA de manera crítica y reflexiva. Las narrativas sugieren que la IA puede ser una herramienta poderosa para apoyar la creatividad, siempre que se utilice como complemento y no como sustituto de las capacidades creativas inherentes de los docentes.

Limitaciones y Desafíos Tecnológicos

Un tema recurrente en las narrativas fue el reconocimiento de las limitaciones tecnológicas y de recursos que afectan la implementación efectiva de las recomendaciones de la IA. Los estudiantes que trabajaban en entornos con recursos limitados a menudo se enfrentaban a desafíos al intentar aplicar algunas de las ideas generadas por la IA. Un estudiante mencionó que la falta de acceso a tecnología avanzada en su escuela dificultaba la implementación de actividades interactivas sugeridas por la IA.

Estas limitaciones subrayan la necesidad de abordar las desigualdades en el acceso a la tecnología para garantizar que todos los educadores puedan beneficiarse de las innovaciones digitales. Las narrativas también resaltaron la importancia de desarrollar soluciones creativas para superar estas barreras, utilizando recursos disponibles de manera eficaz. Algunos estudiantes compartieron experiencias de cómo adaptaron las sugerencias de la IA utilizando materiales sencillos, demostrando ingenio y resiliencia.

Además, los desafíos tecnológicos plantearon cuestiones sobre la equidad en la educación y la necesidad de políticas que promuevan el acceso universal a recursos tecnológicos. Las narrativas de los estudiantes sugieren que, mientras la IA tiene el potencial de transformar la educación, su impacto positivo depende en gran medida de la infraestructura y el apoyo institucional disponibles.

Discusión y Análisis Crítico

Las narrativas de los estudiantes sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) en su práctica docente revelan tendencias significativas que tienen implicaciones importantes para la educación en América Latina. Estos hallazgos son consistentes con estudios previos que destacan el potencial de la IA para mejorar la eficiencia y la creatividad en la enseñanza (Luckin et al., 2016). Sin embargo, el uso de la IA también requiere un enfoque crítico y reflexivo, asegurando que las herramientas tecnológicas se adapten adecuadamente a los objetivos educativos y al contexto específico del aula.

Al comparar estos hallazgos con la literatura existente, se destaca la necesidad de adaptar las recomendaciones de la IA al contexto cultural y socioeconómico particular de América Latina. La capacidad de personalizar las sugerencias de la IA es esencial para garantizar que las actividades educativas sean relevantes y efectivas en entornos diversos. Este estudio subraya la importancia de desarrollar competencias culturales y contextuales en los futuros docentes, permitiéndoles adaptar las tecnologías de manera efectiva.

Un aspecto central en la discusión es el impacto de la IA en la creatividad docente. Mientras que algunos estudiantes vieron la IA como una fuente de inspiración para desarrollar nuevas ideas, otros expresaron preocupaciones sobre la dependencia excesiva de la tecnología, lo que podría limitar la capacidad para generar ideas originales. Este equilibrio entre el uso de la IA y la creatividad autónoma es crucial para la práctica pedagógica efectiva. Los programas de formación docente deben fomentar una mentalidad crítica y creativa que permita a los educadores integrar la IA de manera reflexiva, sin comprometer su capacidad para innovar.

Además, las limitaciones tecnológicas y de acceso a recursos identificadas en las narrativas resaltan la importancia de abordar las desigualdades en el acceso a la tecnología. Estas barreras pueden limitar el impacto positivo de la IA en la educación, especialmente en comunidades con recursos limitados. Las políticas educativas deben centrarse en mejorar la infraestructura tecnológica y garantizar que todos los educadores y estudiantes tengan acceso a las herramientas necesarias para beneficiarse de las innovaciones digitales.

Es importante reconocer las limitaciones del estudio, como el tamaño de la muestra y el enfoque en una sola institución, que pueden afectar la generalización de los hallazgos. No obstante, los resultados proporcionan una base sólida para futuras investigaciones que exploren cómo la IA puede integrarse de manera efectiva en la educación en América Latina.

Finalmente, las implicaciones para la política educativa son claras: se debe promover un acceso equitativo a la tecnología y desarrollar estrategias que fortalezcan las competencias digitales y creativas de los docentes. Estos hallazgos sugieren que, aunque la IA tiene el potencial de transformar la educación en América Latina, su integración exitosa depende de un enfoque equilibrado que combine el uso de tecnología con la formación en competencias críticas y creativas.

Conclusiones

El análisis de las narrativas de los futuros docentes ha proporcionado una visión valiosa sobre el papel de la inteligencia artificial (IA) en la planificación y práctica educativa. Los hallazgos indican que, aunque la IA tiene el potencial de enriquecer las prácticas pedagógicas mediante la mejora de la eficiencia y la creatividad, su implementación exitosa requiere un enfoque crítico y adaptativo. La capacidad de los docentes para personalizar las recomendaciones de la IA según el contexto específico de sus aulas es fundamental para maximizar su efectividad.

Las narrativas revelan que la IA puede servir como una herramienta poderosa para inspirar nuevas ideas y enfoques pedagógicos. Sin embargo, también subrayan la importancia de mantener un equilibrio entre el uso de tecnología y la creatividad autónoma de los docentes. Los programas de formación docente deben enfocarse en desarrollar competencias digitales y culturales que permitan a los educadores integrar la IA de manera reflexiva y efectiva.

Además, el estudio destaca las barreras tecnológicas y de recursos que enfrentan los educadores, especialmente en comunidades con acceso limitado a la tecnología. Para abordar estas desigualdades, es esencial que las políticas educativas promuevan un acceso equitativo a las herramientas digitales y apoyen el desarrollo de infraestructura tecnológica adecuada.

A pesar de las limitaciones del estudio, como el enfoque en una sola institución y un tamaño de muestra reducido, los resultados ofrecen una base sólida para futuras investigaciones. Se sugiere explorar cómo la IA puede integrarse de manera más efectiva en diferentes contextos educativos y cómo se pueden superar las barreras tecnológicas para garantizar que todos los educadores y estudiantes puedan beneficiarse de las innovaciones digitales.

En conclusión, la IA tiene el potencial de transformar la educación en América Latina, pero su impacto positivo depende de un enfoque equilibrado que combine el uso de tecnología con la formación en competencias críticas y creativas. Al preparar a los futuros docentes para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que presenta la IA, se puede asegurar que esta tecnología enriquezca la experiencia educativa de manera ética y efectiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., y Forcier, L. B. (2016). "Intelligence unleashed: An argument for AI in education". *Pearson*.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia. (2021). "Hoja de ruta para la adopción ética y sostenible de la inteligencia artificial". Recuperado de <https://www.minciencias.gov.co>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Routledge.
- Trucco, D., & Palma, A. (2020). "Brecha digital en América Latina y el Caribe: Un llamado a la acción". Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- UNESCO. (2023). "Guidance for Generative AI in education and research". Recuperado de <https://www.unesco.org>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M. et al. (2019) "Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?." *Int J Educ Technol High Educ* 16, 39 <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Reflexiones sobre acoso escolar en niños de primaria desde una perspectiva holística

Reflections on bullying in primary school children from a holistic perspective

Mag. Luz Yaneth Ovalle Pérez
Universidad de Panamá

RESUMEN

Las aulas escolares son escenarios donde se socializa con los pares y docentes, generando situaciones de convivencia: unas positivas y benéficas para el crecimiento personal y educativo y otras que se convierten en situaciones complejas al ser víctimas de interacciones negativas que inciden en el desarrollo personal, educativo y social, además afectan la convivencia escolar. En este documento, se tiene como propósito, reflexionar sobre los factores que están asociados a conductas agresivas en niños de 6 a 11 años, que cursan la básica primaria, para mitigar el acoso escolar, además de abordar las habilidades sociales y emocionales que garantice en entornos escolares protectores para la sana convivencia, las cuales propician relaciones interpersonales gratificantes que coadyuvan a la formación integral. La metodología empleada en el artículo es de interpretación hermenéutica recurriendo a la revisión de referencias bibliográficas como fuentes primarias de información, cuyos análisis y resultados de investigaciones abordan la convivencia escolar en la infancia, para mitigar la violencia escolar.

PALABRAS CLAVE: violencia escolar; agresividad infantil; bullying; conflicto escolar.

ABSTRACT

School classrooms are scenarios where socialization with peers and teachers is generated, generating situations of coexistence: some positive and beneficial for personal and educational growth and others that become complex situations by being victims of negative interactions that affect personal, educational and social development, as well as affect school coexistence. The purpose of this document is to reflect on the factors that are associated with aggressive behaviors in children from 6 to 11 years of age, who attend elementary school, to mitigate bullying, in addition to

addressing the social and emotional skills that guarantee in protective school environments for healthy coexistence, which promote rewarding interpersonal relationships that contribute to comprehensive education. The methodology used in the article is of hermeneutical interpretation, resorting to the review of bibliographic references as primary sources of information, whose analysis and research results address school coexistence in childhood, to mitigate school violence.

KEYWORDS: school violence; child aggressiveness; bullying; school conflict.

Introducción

Los crecientes índices de conflictos y agresividad en las aulas de clase y en los diferentes escenarios escolares son preocupación de los actores educativos, los docentes cada vez más se ven abocados a resolver situaciones conflictivas dentro de los procesos pedagógicos, generando la necesidad de brindar especial atención para que no se escalonen los conflictos y entorpezcan el desarrollo de las clases o actividades pedagógicas, para evitar que se afecte la sana convivencia, además de contrarrestar las consecuencia que a nivel físico y psicológico ocurre en los implicados.

Estudiar el conflicto escolar desde diferentes perspectivas, presupone una labor extensa, pues, las aulas escolares son lugares de encuentros y desencuentros, de acuerdos y desacuerdos, e aprendizajes y desaprendizajes, pero más allá, del consciente proceso formativo reúne un entramado relacional que construye redes y desuniones, rupturas que influyen drásticamente en los resultados esperados del quehacer educativo.

La multiplicidad de situaciones que se presentan en el proceso educativo, generan reflexiones que contrastan la realidad con el deber ser de las instituciones educativas. Sin duda, los conflictos escolares, suceden casi naturalmente, por ello, la escuela se convierte en el lugar donde, al converger estudiantes de diferentes entornos culturales y orígenes diversos de sus familias, es un foco importante para la proliferación de conflictos, que incide en el desarrollo escolar de los niños de la básica primaria o elemental.

Las aulas de clase recrean las dinámicas sociales que surgen en sus contextos, la construcción de imaginarios colectivos y las subjetividades están presente, por ello, la influencia de los entornos de los estudiantes enriquecen las relaciones interpersonales dadas en la asistencia a éstas, con situaciones que aportan positivamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje pero otros que los someten a situaciones de desconcierto, al ser objeto de violencia escolar.

Los patios escolares reúnen a estudiantes con diversidad física, socioeconómica y educativa, es real, al socializar con menos rigidez que en las aulas, los conflictos son más frecuentes. El momento del recreo se convierte en el momento propicio para liberar tensiones que el ejercicio académico pudiese haber generado, sin embargo, este

encuentro también está sujeto al encuentro de situaciones de agresividad o violencia escolar, que requiere especial atención para evitar el escalamiento del conflicto. (Pereira, Neto, Smith y Angulo, 2002).

Los niños y niñas de la básica primaria o elemental, en su etapa escolar han de permanecer felices en sus entornos educativos, lejos de escenarios que propicien la agresividad, donde la escuela se convierta en un entorno protector para el fortalecimiento de su desarrollo cognitivo, social, educativo, pero, que a la vez, les propicie espacios de socialización para construir relaciones interpersonales afectivas, tolerantes, asertivas y que generen felicidad.

El sistema educativo en que el conocimiento es bueno debe conducir a la felicidad (Dalai-Lama y Ekman, 2009), señalan que se debe incluir el desarrollo emocional en los programas escolares, debido a la relación que se genera entre el rendimiento académico y la institución educativa, las emociones han de tomar un papel menos discreto en la escuela, y seguir ganando espacios de socialización más afectivos (Shahzada, Ghazi, Khan y Shah, 2011, citado en Buitrago y Herrera, 2013).

Las conductas de violencia que viven estudiantes de la básica primaria al interior de sus familias y contextos socioculturales son replicadas en el aula en las interacciones sociales, es aquí donde los educadores de niños con conductas disruptivas, propiciarán espacios para favorecer la sana convivencia, aunque deban interrumpir el desarrollo académico, porque el conflicto escolar es una situación que requiere ser gestionada y en lo posible solucionada, garantizando así que los estudiantes aprendan más y se sientan tranquilos y seguros en sus aulas de clase, contrarrestando la deserción, el bajo rendimiento académico y el absentismo, entre muchas otras situaciones propias del quehacer educativo, generando “déficits en bienestar y ajuste psicológico, menor cantidad y calidad de las relaciones interpersonales y mayor aparición de conductas disruptivas o antisociales. (Ysern, 2016: 227).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura (UNESCO, 2010: 6), menciona “si el mundo quiere alcanzar los objetivos de la Educación para Todos, se ha de prestar atención al problema de la violencia en contextos de aprendizaje”, pues como lo afirma “ninguna forma de violencia se justifica y toda violencia se puede evitar”, igualmente, enuncia las principales formas de violencia en la escuelas, las cuales van desde el castigo físico y psicológico, el acoso, la violencia sexual y por razones de género, la violencia externa, por ello es necesario detener el ciclo de violencia e intimidación que conduce al aumento de dificultades interpersonales, a través de múltiples estrategias pedagógicas que atiendan a los actores de los conflictos y desarrollo de actividades tendientes a la prevención de la violencia escolar.

Convivencia Escolar

Andrades Moya (2020) en su estudio de material bibliográfico en torno a la convivencia escolar concluye que, los centros de formación deben preparar a los profesionales en materias propias de la convivencia escolar, formulación de políticas educativas contextualizadas y claras, comprensión de la convivencia escolar más de

una forma predictiva que reactiva, conocimiento de la convivencia escolar desde los factores que influyen en esta y propuestas para mitigar su efecto.

Se encuentran múltiples investigaciones sobre la convivencia escolar e incluso sobre el planteamiento de intervenciones psicopedagógicas, en su mayoría dirigidas a grupos de adolescentes, descuidando la infancia como etapa del desarrollo humano, donde se inicia la mayor socialización con pares, y donde se debe enfocar la asistencia para mitigar en la siguiente etapa: adolescencia, las problemáticas escolares que se han agudizado y escalado por no haber tenido la atención y seguimiento en la primaria.

Galeano (2022: 118), afirma que el concepto de convivencia escolar se convirtió en una alternativa a las acciones violentas de la sociedad en general y de las escuelas en particular. Para la RAE, (2014) convivencia viene del latín convivere, acción de convivir, vivir en compañía de otro u otros; en definición de Peralta, García y García (2013), es un proceso que se da de manera cotidiana a nivel interrelacional entre diferentes miembros de una comunidad escolar.

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013: 25), la convivencia escolar es “la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica”, y encaminada al ideal de la vida entre los miembros de la comunidad educativa (Mockus, 2002), llegar a vivir juntos sin riesgos de violencia, donde la tolerancia a la diversidad juega un papel relevante y la celebración y cumplimiento de acuerdos son más importantes que las reglas, garantes de una sana convivencia.

Otros autores definen la convivencia como un ecosistema humano en que se desenvuelve el accionar educativo con interrelaciones de sus actores, colabora en el aprendizaje y desarrollo de la comunidad escolar (Ortega, Romero y Del Rey, 2010), para la UNESCO, la convivencia escolar es uno de los cuatro pilares en el que se sostiene el quehacer educativo, que a su vez tiene cuatro pilares para estimular positivamente: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, apuntando al desarrollo integral que busca el proceso educativo (Delors, 1997).

Por tanto, comprender el significado de convivencia escolar, es fundamental, al otorgarle una connotación positiva, auspicia pronósticos en el que las relaciones interpersonales estén sustentadas en el respeto, el bien común, la colaboración, el pluralismo, tolerancia, donde educar para convivir se considera una tarea prioritaria de la escuela y sus dinámicas interrelacionales (Garretón, 2013). La convivencia escolar, se ve afectada por la presencia de conflictos al trabajar en las redes e iguales, surgen confrontaciones de ideas e intereses, conflictos que se resuelven mediante el consenso o a través de la imposición unilateral. (Trianes y García, 2002).

Al orientar conductas propias de los niños en relación a sus contextos, en este caso enfocados a su etapa escolar donde los padres de familia y docentes establezcan una simbiosis que fortalezca la generación de espacios para reflexionar sobre cómo contrarrestar las dificultades presentadas en el aula frente a la convivencia escolar en razón a la influencia de los conflictos, (Bronfenbrenner, 1979, citado en Castillo-Pulido, 2011), adoptar el modelo sistémico para tratar de comprender el fenómeno de la agresividad resulta adecuado, frente a frente las interpretaciones de fenómenos con

“explicaciones unidireccionales que priorizan la importancia de algunos factores sobre otros, ninguno de estos factores es conclusivo o puede dar cuenta a cabalidad del fenómeno de la violencia entre pares” (Berger y Lisboa, 2009, citado en Castillo-Pulido, 2011).

La familia, como el entorno inicial en que se desarrollan los estudiantes, la escuela y la sociedad están íntimamente relacionados para favorecer el aprendizaje y la formación de los niños y niñas. Cada uno de estos entornos debe esforzarse por construir relaciones que lo ayuden a potenciar individualmente, pero a la vez, socialmente, para que esas dinámicas relacionales estén dadas para resolver situaciones adversas, por ello, dentro de la sistémica en el manejo de los conflictos (Foerster, 2002) señala que ser más intuitivos nos ayudará a desarrollar mejor el pensamiento sistémico y a hacer mejor lo que hagamos. Los profesores tenemos la responsabilidad de orientar el futuro de la sociedad, fortaleciendo las relaciones y conexiones de aprendizaje, enseñanza e investigación, en su postulado sencillamente hacer que la magia fluya.

Otra de las investigaciones exitosas es la de Martín del Buey, con acciones encaminadas a realizar en forma coordinada estrategias para moldear conductas, entrenar para el presente y el futuro y propender por la autorrealización y la felicidad desde: el autoconcepto, motivación, afrontamiento y solución de problemas, relaciones humanas y comunicación (habilidades sociales); este autor señala como beneficiarios mayores de la intervención: los docentes, padres y estudiantes, acudiendo a la formulación de hipótesis desde la personalidad eficaz como medible y la personalidad eficaz entrenable de forma positiva y significativa (Del Martín del Buey, 2000).

La agresión en infantes

Para enfocarnos en los niños de 6 a 11 años, es necesario comprender desde los diversos teóricos del desarrollo del ser humano. Partimos del hecho que hacia los dos años y medio de edad el niño/a que agrede a otro por la posesión de un juguete, está motivado por la obtención del juguete, va por el juguete, no por causar daño al otro; conocido este fenómeno como el juego social, siendo más probable que quienes a la edad de los dos años golpean o agarran con fuerza los juguetes para arrebatárselos a otros niños, tendrán más probabilidad que a los cinco años, sea más agresivo, o tenga la tendencia de obtener todo a través de conductas agresivas, que (Cumming, Iannotti y Zahn-Wesler, 1989, citado en Papalia, Wendkos y Duskin, 2001, p. 444) la llaman agresión instrumental, pues busca una meta; un juguete o el control de un espacio, por el contrario cuando la agresión está encaminada a ocasionar daño al otro, se conoce como agresión hostil, la cual aumenta durante la niñez temprana, aunque luego disminuye, así las cosas si los niños no aprenden a controlar esta agresión hostil se volverán cada vez más destructivos (Papalia, Wendklos y Duskin, 2001).

Los padres al organizar reuniones para que sus hijos compartan los juegos con otros, están desarrollando habilidades sociales tendientes a promover el comportamiento social, logrando que sean socialmente competentes, a diferencia de los padres con

inadecuada paternidad, que facilitan el desarrollo de conductas agresivas en los niños, debido a la frustración, el dolor o la humillación que surgen de los castigos físicos e insultos, de ahí que los niños imiten estos modelos agresivos (Patterson, DeBaryshe y Ramsey, 1989) y a futuro, pueden seguir el modelo de otros niños conflictivos que tengan comportamiento antisocial.

Los procesos de socialización muestran cómo se aprenden los modelos culturales de la sociedad, se asimilan y convierten en reglas personales de vida, situación de sociabilidad que surge desde los primeros meses de vida y que luego la génesis de la personalidad encuentran elementos de origen hereditario y ambiental: la herencia, el ambiente, las experiencias psicológicas, los valores. (Castillo, 2009). El modelo de paternidad y de autoridad, también son determinantes para conseguir resultados favorables de sociabilización positiva, sin embargo, contrario a ello, la influencia que ejercen los medios de comunicación social y los factores culturales influyen significativamente en la aparición de las conductas agresivas (Papalia, et.al., 2001).

A medida que crecen los niños/as van desarrollando el razonamiento moral, según Piaget, está relacionado con el crecimiento cognoscitivo, pues los niños que emiten juicios morales más sólidos aprecian las cosas desde diferentes perspectivas, facilitando la solución de los conflictos en las situaciones presentadas. Esta visión muestra dos etapas del desarrollo moral: la modalidad de restricción y la modalidad de cooperación, los juicios morales maduros se enfocan en la intencionalidad de ésta. (Papalia, et. al., 2001).

Para Skinner y Pavlov (García, 2001) el refuerzo de las conductas, cuando son positivos modelan los comportamientos, a través del refuerzo como procedimiento y el condicionamiento para el aumento de la frecuencia del comportamiento, que serán réplicas en edad adulta, por el refuerzo que se le prestó en un momento dado, generando un hábito, debido a que las recompensas o premios recibidos como estímulos, terminan siendo una respuesta a una conducta esperada. Es importante que no se dedique demasiada atención a aquellos niños que tienen mal comportamiento, buscando que los protagonistas sean aquellos que tienen conductas que se pretendan reforzar (Galán-Jiménez, 2018)

La desensibilización a la violencia es una de las consecuencias de las conductas reforzadas, por ello, para disminuir el efecto negativo y la angustia surgidas, con el propósito que las víctimas de acoso escolar o de violencia escolar, no desestima situaciones de violencia y se sientan intranquilos al presenciar esas situaciones de violencia, se ha de reforzar conductas de deslegitimación de la violencia; generando patrones de comportamientos, caminos de empeño y metas hacia conductas prosociales positivas (Galán-Jiménez, 2018).

Para los psicoanalistas, la “pulsión”, entendida como estímulo por el que actúa el ser humano desde su interior, le permite al sujeto descargar su tensión, para alcanzar satisfacción a sentimientos de odio, agresión o conductas que produzcan daño en el otro, entendida ésta como la lucha por la conservación y afirmación; estos estímulos desde el interior del organismo son equivalentes a la agresividad y destructividad, la cual es frenada por la necesidad de establecer relaciones con otros, con normas

sociales renunciadas a la destrucción, de vínculos afectivos significativas y de lazos análogos de amor (Freud, 1915, citado en Sánchez, 2013: 19).

Por otra parte, desde la perspectiva etológica las conductas agresivas surgen por supervivencia y defensa del territorio, la agresividad humana básicamente está enfocada en la intencionalidad de la conducta, donde la amenaza y la instigación responden a ataque ritualizados desde lo fisiológico; mientras que, las conductas de violencia tienen una base cultural, cuyo objetivo es causar daño a otros (Brando, 2013).

A diferencia de la teoría del aprendizaje social que postula que la agresión es constante si el agresor alcanza sus metas, si obtiene lo que desea por medio de esta conducta. Bandura, 1975, citado en Brando, 2013), la conducta está determinada a factores ambientales, personales y conductuales; profundizando en los mecanismos que originan la agresión, mecanismos instigadores de la agresión y mecanismos mantenedores de la agresión (Carrasco y González, 2006).

En el modelo de agresión formulado por Anderson y Bushman (2002) se analiza la agresión desde la vinculación de variables situacionales, personales y biológicas que afectan el nivel de excitación, en la cognición y el afecto, por tanto, se acude al procesamiento de la información para alcanzar respuestas satisfactorias en la búsqueda de alternativas con acciones meditadas y reflexivas, recurriendo a situaciones de agresividad y violencia.

Las conductas de agresividad basadas en el temperamento propio del niño y el rechazo de la madre, enmarcadas en el modelo de la conducta agresiva formulada por Olweus; apuntan a demostrar que la permisividad y consentimiento de las conductas del niño por parte de sus padres o cuidadores, aumenta a gran escala las conductas agresivas; lo mismo ocurre si la autoridad y la disciplina severa de la madre se imponen (Olweus, 1980, citado en Brando, 2013).

Las diferentes teorías y posturas presentan diferencias al estudiar la agresión, de acuerdo a los estímulos externos desencadenantes de esta conducta, pero se acercan al tratar los fenómenos internos que la propician; la búsqueda por alcanzar lo deseado, las dificultades para reflexionar y el deficiente procesamiento de la información generan la derivación de situaciones en acciones agresivas de acuerdo a los estímulos que se presenten.

Las conductas agresivas comienzan en la infancia, como reacción innata hacia la supervivencia, la defensa, reacción al riesgo y por la respuesta para conseguir lo que se necesita o desea. Las conductas de agresividad y violencia son los principales problemas de la convivencia escolar (Chaux, 2011).

Acoso escolar o bullying

Cerezo (2002) describe el bullying como una conducta violenta de forma reiterativa de uno o más individuos contra otro dentro del escenario escolar (Carbonell, 2009 citado en Conde y Ávila, 2018), el acoso escolar se presenta a nivel físico, verbal, psicológico, social, sexual, racial, virtual, electrónico, y que desde los roles de los

actores del maltrato se presentan dos leyes: la ley de dominio-sumisión y la ley del silencio (Del Rey y Ortega, 2007).

El acoso escolar, intimidación, bullying o matoneo, de acuerdo al artículo 2 de la Ley 1620, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia es “toda conducta negativa, intencional, metódica y sistemática de agresión, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada” (MEN, 2013, p.16) y que puede ocurrir también por parte de docentes contra estudiantes y viceversa ante la complicidad o indiferencia de otros, como establece el artículo 39 del Decreto 1965 de 2013.

Para Crespo (2019), el bullying es la conducta de cualquiera que maltrata a otro ser humano utilizando fuerza física, autoridad, poder social o intelectual, culminando en una violencia desigual; cuyas principales conductas constituyentes de maltrato son de maltrato físico, maltrato verbal y la exclusión social (Lavilla, 2011), y donde quienes sufren el maltrato físico y psicológico tienen baja autoestima deteriorando las bases de las relaciones interpersonales (Gómez, 2012).

Dentro de las situaciones de acoso se presentan tres actores: víctimas, agresores y observadores, quienes asumen roles en el conflicto escolar. De ahí que actuar contra el acoso escolar supone aunar esfuerzos en todos los sectores de la comunidad educativa (Avilés, 2006), realizar una intervención desde los diferentes roles constituye una estrategia que abre espacios de socialización y reflexión para mitigar la violencia escolar.

Es relevante tipificar cada rol dentro del conflicto escolar; el agresor, identificado como quien inicia la situación de acoso y toma parte activa de la misma; los seguidores, no inicial el maltrato pero toman parte activa de la conducta; la víctima, sobre quien recae la situación de violencia escolar; los partidarios, no toman parte activa, pero muestran un apoyo abierto hacia la situación de maltrato; los espectadores, quienes no toman partido; los defensores, quienes ayudan a la víctima y finalmente, los posibles defensores, que no apoyan la situación de acoso y tratan de ayudar la víctima (Olweus, 2001, citado en Garretón, 2014).

Salmivalli Lagerspetz, Björkqvist, Osterman y Kaukianen (1996) estudiaron el rol de otros participantes en las conductas de bullying, aplicando la Escala Salmivalli de roles de participantes aplicados a alumnos de 12 y 13 años, entre los que evidenciaron: los agresores, ayudantes del agresor, animadores del agresor, víctima, defensor de la víctima, outsider, quienes no hacen nada para no enemistarse con el agresor o agresores y para no ser la próxima víctima generalmente más niñas que niños.

Garretón (2013) describe las víctimas en dos tipos: víctimas pasivas, quienes no reaccionan ante las agresiones, asumen una actitud de sumisión y las víctimas agresivas, aquellos que ejercen además del rol de víctima, el rol de agresor, estas últimas denominadas bully-victims o agresores victimizados (Boulton y Smith, 1994, citado en Garretón, 2013), mientras que según (Cerezo, 2012), el agresor tiene alta tendencia al psicotismo y las víctimas a la introversión y por tanto, a la baja autoestima.

Las motivaciones interiores de los niños/as por acosar a sus compañeros están intrínsecamente por el tipo de educación que ha recibido, es decir, por la familia y la escuela (García, 2011), y por el uso de medios electrónicos y tecnológicos que han permeado en las conductas de los sujetos (Vera, 2010).

Garretón (2013) señala los roles en el conflicto escolar tipificando: el agresor, quien inicia la situación de acoso y toma parte activa de la misma; los seguidores, no inicial el maltrato pero toman parte activa de la conducta; los partidarios, no toman parte activa, pero muestran un apoyo abierto hacia la situación de maltrato; los espectadores, quienes no toman partido; los defensores, quienes ayudan a la víctima y finalmente, los posibles defensores, que no apoyan la situación de acoso y tratan de ayudar la víctima (Olweus, 2001, citado en Garretón, 2013).

Salmivalli Lagerspetz, Björkqvist, Osterman y Kaukianen (1996) estudiaron el rol de otros participantes en las conductas de bullying, aplicando la Escala Salmivalli de roles de participantes aplicados a alumnos de 12 y 13 años, entre los que evidenciaron: los agresores, ayudantes del agresor, animadores del agresor, víctima, defensor de la víctima, outsider, quienes no hacen nada para no enemistarse con el agresor o agresores y para no ser la próxima víctima generalmente más niñas que niños.

Son múltiples las consecuencias que sufren los diferentes actores en una situación de bullying, Garaigordobil y Oñedera (2010); evidenciaron en su estudio; para las víctimas entre otras: el bajo rendimiento escolar, fracaso escolar, sentimientos de inseguridad, timidez, introversión, baja popularidad, baja autoestima, sentimientos de culpabilidad, alteraciones de la conducta, ansiedad; para los agresores: bajo rendimiento académico y fracaso escolar, rechazo a la escuela, conductas antisociales, relaciones sociales negativas, falta de empatía, falta de culpabilidad, irresponsabilidad, crueldad, insensibilidad, ira; en los espectadores: miedo, sumisión, pérdida de empatía, insolidaridad, interiorización de conductas antisociales y delictivas, persistencia de síntomas a largo plazo y en edad adulta.

Las motivaciones interiores de los niños/as por acosar a sus compañeros están intrínsecamente por el tipo de educación que ha recibido, es decir, por la familia y la escuela (García, 2011) y por el uso de medios electrónicos y tecnológicos que han permeado en las conductas de los sujetos (Vera, 2010).

Del conflicto a la resolución de conflictos

Siempre que se habla de conflicto, se tiene una idea de una situación difícil, altercados, peleas, agresiones, una serie de situaciones de violencia que van desde lo verbal, a lo físico e incluso lo psicológico; pero más allá de la simple concepción colectiva, el conflicto en el ámbito escolar es una realidad, un hecho cotidiano, que requiere todo el tiempo atención especial para que no se escalone y se trunque la tarea de las instituciones educativas que corresponde a la formación integral, la gestión de la escuela sólo será estable, facilitada y facilitadora, cuando sea posible prever y minimizar los conflictos. (Britto, 1881, citado en Pérez-Archundia y Gutiérrez-Méndez, 2016).

Comprendiendo que el conflicto en el aula es “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes” Jares (1991: 108), y aunque predomina la concepción tradicional que el conflicto es algo negativo, no deseable y en consecuencia una situación que hay que corregir; es relevante estudiar otras perspectivas.

Es real, el patio de recreo como escenario escolar, es foco de conflictos, algunos concernientes a los juegos, deportes o situaciones lúdicas, y otros que traspasan las barreras de las aulas y de la escuela. El momento del recreo genera otro tipo de socialización, ya no del ejercicio académico propiamente, sino del espacio propicio para liberar tensiones que éste ocasiona, sin embargo, este encuentro está sujeto a innumerables situaciones conflictivas que requieren especial atención para evitar el escalamiento del mismo (Pereira, Neto, Smith y Angulo, 2009).

Es así, que se debe desarrollar la habilidad para la resolución de conflictos dentro del salón de clases, igualmente formar en la competencia que les permita a los estudiantes y al docente mismo, de tal manera que contribuya para el clima en el salón de clases y escenarios escolares, alcancen un nivel de sana convivencia, recordando que la presencia del conflicto, no es una situación negativa, pero sí lo es la gestión que se le dé y las relaciones posteriores de tensión que puedan quedar en los implicados.

Vislumbrar el conflicto desde diversas perspectivas, permite a los implicados darle una gestión adecuada, la cual se verá reflejada en espacios de socialización armónicos, facilitando el desarrollo de actividades propias de la escuela, alcanzando mejor rendimiento académico, disminuyendo los índices de deserción, manteniendo la armonía y clima escolar propicio para el proceso de la enseñanza-aprendizaje, facilitando espacios de socialización con interacciones personales fructíferas.

Así, desde la visión hermenéutica–interpretativa del conflicto (Carr y Kemmis, 1894, citado en Jares, 1997); cada situación es única e irrepetible, condicionada a las interpretaciones particulares de los implicados en el conflicto, la motivación humana exclusivamente desde lo individual, omite el reconocimiento de los intereses en el sentido sociológico, es decir, que el conflicto no se ve como algo negativo, sino como algo que estimula la creatividad del grupo para facilitar soluciones al mismo.

Desde esta perspectiva, las causas de los conflictos se atribuyen a problemas de percepción individual y a una deficiente comunicación interpersonal, que provoca conflictos; el conflicto es en esencia, un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos (Jares, 1997), como lo enuncia claramente el propósito del paradigma interpretativo, se direcciona a la comprensión de la conducta humana, descubriendo los significados sociales, analizando la dimensión subjetiva de la realidad social, es por ello, que el conflicto comprende las razones de los individuos para percibir la realidad de acuerdo a las situaciones (Barrero, Bohórquez y Mejía, 2011).

Otra perspectiva del conflicto, que aborda las situaciones escolares es la perspectiva evolutiva, que analiza las condiciones de riesgo y de protección que se presentan en cada momento evolutivo, en función de tareas y de habilidades vitales básicas, así el reconocimiento de las tareas propias de los actores del conflicto facilitan la intervención la cual se adecúa a cada edad, desarrollando habilidades críticas:

reforzando los logros obtenidos y compensando las falencias que se hayan presentado en edades anteriores (Díaz-Aguado, 2005).

Por otra parte, la perspectiva sistémica, enuncia el abordaje de las relaciones interpersonales como constelaciones familiares y desde lo social al abordar los vínculos estrechos que se suscitan en los procesos pedagógicos ya que la escuela es un sistema en que se relacionan sus actores, y esas interrelaciones generan conflictos, de ahí que como todo sistema su conexión garantiza el funcionamiento armónico del quehacer educativo (Valentín, 2014).

Debido a que la resolución de problemas abarca diferentes tareas, su interpretación teórica se ha convertido en una labor compleja (Cohen, 1977 citado en Rodríguez, Rabazo y Naranjo, 2005) señalan a su vez que, con el transcurso del tiempo la fragmentación de la investigación en resolución de problemas ha dado lugar a líneas relativamente independientes: toma de decisiones, razonamiento, inteligencia, creatividad y resolución de problemas complejos, entre otros. (Pisa, 2012 citado en Rodríguez, Rabazo y Naranjo, (2005).

Es importante destacar que estas líneas facilitadoras del desarrollo de habilidades emocionales y habilidades sociales, aseguran un mejor manejo de las situaciones cotidianas para que no desencadenen en conductas agresivas, y se aborde el conflicto escolar como una oportunidad de mejoramiento de las relaciones interpersonales.

Desarrollo de habilidades emocionales y habilidades sociales para de-construir el conflicto

Las habilidades emocionales en los niños de 6-10 años en etapa escolar coadyuvan a aprendizajes asertivos y significativos, hacen que los infantes puedan afrontar situaciones de: estrés, ansiedad, estados emocionales de confusión, frustración y disminuir la actitud ante situaciones negativas para los procesos de aprendizaje y manejar mejor las situaciones disminuyendo la indisciplina en el aula, facilitando el desarrollo de las actividades que el educador tiene programada. El reconocimiento de las emociones parece ser un aspecto central en la adaptación social de las personas en muchos rangos de edad (Tarnowski, Kolodziel, Lajkowski y Rak, 2017 citado en Grimaldo, 2020) las emociones positivas promueven estrategias cognitivas específica y aumentan los recursos intelectuales, proporcionan niveles de alto rendimiento académico, facilitan el entendimiento de situaciones complejas (Catalino y Fredrickson, 2011, citado en Grimaldo, 2020), en tanto que las emociones negativas influyen en la calidad de vida y bienestar de las personas (Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas, 2009, citado en Grimaldo, 2020).

Un niño o niña que se educa emocionalmente, (Buitrago y Herrera, 2013) logra calmarse, para disminuir el tiempo de recuperación de la actividad emocional, además, alcanzan a identificar sus emociones, mejoran la empatía y relaciones interpersonales, la perspectiva de diálogos sobre sus sentimientos y la planeación anticipada para evitar las situaciones difíciles y el análisis de la conducta de cada cual en los demás (Greenberg, 2003, citado en Buitrago y Herrera, 2013).

Educar socioemocionalmente como parte del proceso de enseñanza, se convierte en una estrategia pedagógica coadyuvante para el fortalecimiento de la construcción de los saberes desde; la conciencia emocional (conocimientos de las propias emociones y las de los demás), regulación emocional (dominio de la expresión de las emociones), autoestima (valoración del conocimiento de sí mismo y los demás a nivel afectivo), habilidades socioemocionales (capacidad de establecer buenas relaciones sociales) y las habilidades de vida (capacidad interrelacionar para toma de decisiones), como bloques temáticos presentados para atender la educación socioemocional (Argulló, Filella, Soldevilla y Ribes, 2010).

Es así, que el desarrollo de las habilidades socioemocionales facilita el desarrollo de la inteligencia emocional, según Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional es un conjunto de competencias que permite identificar las propias emociones y las de otro; expresar correctamente las emociones propias y ayudar a otro a expresar la suya; comprender las propias emociones y las de los otros. Para Londoño (2008), la inteligencia emocional se relaciona con la capacidad de reconocer los propios sentimientos, los de los demás y la motivación para conducir las relaciones con uno mismo y los demás pertinentemente.

Dentro del modelo de Salovey y Mayer (1997) conocido como un modelo de habilidad de las ramas, enuncian que se deben desarrollar habilidades específicas: de identificación, ser consciente de emociones propias y ajenas, de facilitación, utilizar las emociones para mejorar nuestro pensamiento; de comprensión, entender por qué me siento así y cómo cambian y de regulación, poder regular las emociones propias y ajenas, aumentarlas, disminuirlas o cambiarlas.

Los fundamentos de la inteligencia emocional permiten describir cualidades como la comprensión de los propios sentimientos, los de otras personas y el control de la emoción, la emoción como fenómeno omnipresente, las situaciones condicionan nuestra percepción y evaluación del entorno y las decisiones que tomamos, en situaciones reales, es prácticamente imposible encontrarnos con procesos cognitivos puros (Carretié, 2011 citado en García, 2014), (Goleman 1999, citado en García 2014), establece la existencia del Cociente Emocional (CE) y subdivide en: autoconciencia o reconocimiento de estados de ánimo, recursos e intuiciones, la autorregulación o manejo de los propios estados de ánimo, impulsos y recursos, motivación o tendencias emocionales que facilitan el cumplimiento de metas establecidas, la empatía, destrezas sociales, exploración del contexto y autoevaluación (García, 2014).

Goleman (1996), presenta un modelo evolucionado de la inteligencia emocional, que se enmarca en dos competencias, la social y la personal; cada una abordada desde la conciencia y la gestión. Así, la competencia personal desde la conciencia se revaloriza como la autoconciencia y desde la gestión como la autogestión que confluye en el autocontrol emocional, la adaptabilidad, la orientación al logro, la iniciativa, el optimismo.

La competencia social desde la conciencia atañe a la conciencia social, con habilidades de empatía, orientación al servicio y la conciencia de organización, y quizá, más cercana a la resolución de los conflictos, fórmula (Goleman, 1996), la gestión de la

competencia social, que desarrolla el liderazgo inspiracional, la influencia en el otro, el desarrollo de los demás el catalizador del cambio, la gestión de los conflictos, el establecimiento de vínculos y trabajo en equipo y colaboración, que coadyuvan a identificar las emociones que se presentan en los implicados del conflictos y la forma de razonarlas para resolver los conflictos.

Mayer, Salovey, Caruso y Cherkasskiy (2015) definen la inteligencia emocional como la habilidad para percibir y expresar las emociones, asimilar las emociones en el pensamiento, comprender y razonar a través de las emociones en uno mismo y en los demás; hacen referencia al grupo de rasgos y habilidades positivos, no todos relacionados con las emociones, la inteligencia o la combinación de ambas. Para Para (Mayer et al., 2015), el término inteligencia emocional, es un concepto relacionado con la intersección entre la emoción y la cognición.

El modelo propuesto por Salovey y Mayer (Salovey y Mayer, 1990, citado en García, 2014) fundamenta el contenido de la inteligencia emocional en habilidades para el procesamiento de la información emocional y se introduce la empatía como componente, dentro de las habilidades: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional, dirección emocional y regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento personal.

Desde otro punto de vista (Cooper y Sawaf, 1997 citado en García, 2014) presenta los modelos de Cooper y Sawaf, con los cuatro pilares: alfabetización emocional, eficacia y aplomo personal, y agilidad emocional con habilidades de desarrollo personal, además del modelo de Elías, Tobías y Friedlander, (Elías, Tobías y Friedlander, 1999 citado en García, 2014) que se ajusta a las situaciones conflictivas que se pueden presentar en el aula de clase para interferir en los resultados que pudiesen alcanzar en cuanto a lo académico, respecto de ser consciente de los propios sentimientos y de los demás, mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás, gestionar los impulsos, planificar objetivos positivos y planes para alcanzarlos, uso de habilidades sociales.

Del Rey, Mora-Merchán, Casas, Ortega-Ruiz y Elipe (2018), citado en Díaz, Rubio-Hernández, Carbonell-Bernal (2019) señalan que la implementación de programas de inteligencia emocional en contextos educativos tiene implicaciones positivas de cara a disminuir el número de niños y adolescentes que sufren situaciones de violencia y acoso por parte de sus iguales, y avalan la eficacia de estas intervenciones en el correcto desarrollo del clima de convivencia en su totalidad.

De igual forma, al intervenir con programas de inteligencia emocional se aborda el supuesto de que el aumento de la empatía de los alumnos les permiten disminuir conscientemente las situaciones de agresividad, y que la empatía es un diferenciador en una convivencia escolar sana (Garaigordobil, Martínez-Valderrey, y Aliri, 2013 citado en Díaz et al., 2019), haciéndose necesario y latente la pertinencia y la necesidad de abordar la inteligencia emocional en el currículum escolar, no solo de manera transversal sino desde un punto de vista práctico y funcional.

Bisquerra (2015), citado en Ricart, Coronel, Solé, Ros-Morente y Bisquerra (2023) al referirse a las emociones las representa con una constelación de emociones positivas y

negativas, las cuales están formadas por diferentes galaxias; constelación de emociones positivas compuesta por alegría, felicidad y amor y en las negativas formada por el miedo, la ira y la tristeza. La representación de las emociones que presenta (Bisquerra, 2001, citado por Ricart et al., 2023), muestra las emociones negativas como la constelación oscura, donde la ira, el miedo y la tristeza son las tres más reconocidas y las emociones positivas como la constelación luminosa, donde las emociones del amor y la felicidad se constituyen en las más destacadas.

El fomento de las habilidades de la inteligencia emocional en las aulas mediante programas de educación emocional, mejora aspectos esenciales de las aulas (Acosta, 2008; Bisquera, 2008; Yus, 2008 citados en Jiménez y López, 2009) a tener en cuenta, estableciendo relaciones estrechas entre el desarrollo de la comprensión de las consecuencias y la regulación emocional, y la adquisición de esta comprensión en edades tempranas, en donde la familia y la escuela son los ámbitos fundamentales de desarrollo de los estudiantes de la básica primaria (León-Rodríguez y Sierra-Mejía, 2009).

Los resultados de los estudios realizados por Mestre, Guill, Paulo, Salovey y gill-Olarte (2006: 112), “apoyan parcialmente las hipótesis de que las habilidades emocionales están relacionadas con indicadores de adaptación social y académica en la escuela”, demostrando que son varios los factores que influyen en el rendimiento académico, las percepciones de los profesores sobre los estudiantes relacionados con lo que vivencian en el aula en el desarrollo de las diferentes actividades pedagógicas que conlleva el proceso de enseñanza aprendizaje desde las asignaturas, es necesario tener en cuenta la inteligencia emocional experiencia y estratégica, coeficiente intelectual y amabilidad.

Guell y Muñoz (2000) señalan que para desarrollar competencias emocionales no es suficiente la tradicional educación en valores, ni tampoco las acciones de principios y valores contenidos en un proyecto educativo, se deben tener en cuenta estrategias y metodologías especializadas que desarrollen destrezas y competencias capaces de producir cambios actitudinales y conductuales que sean perdurables en el tiempo e insistiendo que es necesario entrenar a los maestros en pedagogía emocional.

Habilidades sociales

El paradigma del aprendizaje social, abanderado por Albert Bandura enfatiza en volcar la mirada a dos aspectos: la teoría del instinto y la del impulso, este autor plantea la importancia del aprendizaje vicario, donde se relacionan las personas en función a la observación de las conductas de las demás personas y de las consecuencias en función de su conducta, teniendo representaciones mentales elaboradas de acuerdo a la autorregulación, para anticipar las consecuencias que puede traer sus propios comportamientos con los demás y lo que los demás perciben de él mismo, esto establece un mayor acercamiento teórico con la agresividad proactiva, lo que se ve, lo que se vivencia, se transmite (Bandura, 1971, citado en Gómez y Sánchez, 2017).

Por ello, el desarrollo de habilidades sociales que garanticen un clima de sana convivencia, han de alejarse de escenarios de agresividad que si bien, tienen que ver con factores individuales (Déxter, 1899, citado en Anderson y Bushman, 1997) como el sexo, la edad, rasgos de la personalidad (Björkqvist y Österman, 1992, citado en Gómez y Sánchez, 2017) que se forman en las etapas iniciales de la vida, enfatizan la resistencia al cambio de esta variable por cuestiones de herencia y genética y factores relacionados con el ambiente en el que se inicia el desarrollo del niño, tienen que ver también con factores contextuales y culturales atinentes al contexto familiar, escolar, social y cultural.

Conclusión

Los entornos escolares que no analizan sus problemáticas están condenados a repetir acciones que afectan sus dinámicas educativas y a quienes actúan en ellas, estudiar y analizar la violencia escolar como fenómeno implícito en el quehacer educativo, contribuye a que los educadores, construyan y diseñen propuestas de intervención que apunten a mitigar la agresividad y el bullying en las aulas de clase, seguramente, si están apoyados por los padres de familia y con el compromiso de los niños y niñas de la educación básica, se puede desarrollar ambientes de sana convivencia. La violencia escolar debe ser mitigada de manera urgente, así nuestros jóvenes tendrán mejores oportunidades para aprender y desarrollarse en la sociedad, siendo agentes de tolerancia, asertividad, control emocional y lejos de la violencia y la agresividad, garantizando proyectos de vida exitosos.

Las instituciones educativas han de formular planes de contingencia y rutas de atención integral para atender las situaciones de conflicto que se presentan y afectan la sana convivencia, contrarrestar el bullying es posible, con el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades emocionales que permitan el control de las emociones y las habilidades sociales, para alcanzar una sana convivencia escolar, donde las aulas de clase se conviertan en espacios de socialización asertiva y tolerante, como tarea prioritaria, para alcanzar la formación integral de quienes acuden al llamado “segundo hogar”: la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Craig., y Brushman, Brad (2001). "Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the science literature". *Psychological Sciencia*, 12.
- Andrades-Moya, Jonathan (2020). "Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica". *Revista Electrónica Educare*. 24(2).
- Argulló, Milena., Filella, Grace., Soldevilla, Alice., y Ribes, Ruth (2010). "Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria". *Revista de Educación*.
- Arredondo, Ana (2015). "Convivencia escolar: Una mirada desde la concepción humanista a la situación en Colombia". *Clave Social*.
- Barrero, Claudia., Bohórquez, Liliana. y Mejía, Martha (2011). "La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el Siglo XXI". *Itinerario Educativo*. 25(57).
- Brando, Juan (2013). "La agresión en el contexto de la etología y la antropología". *Ánfora*, 20(34).
- Buitrago, Rafael y Herrera, Lucia (2013). "Matricular Las Emociones En la Escuela, Una Mirada Educativa y Social". *Praxis y Sabre*. 4(8).
- Carrillo, Beatriz (2009). "La Personalidad Infantil". *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*. 15, 4.
- Carrasco, Miguel. y González, Miguel (2006). "Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos". *Acción Psicológica*, 4(2).
- Castillo-Pulido, Luis (2011). "El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores". *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8).
- Cerezo, Fuensanta. (2001). "Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años". *Anales de Psicología*. 17 (1).
- Cerezo, Fuensanta. y Rubio, Francisco (2017) "Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFORP)*, 20(1).
- Chaux, Enrique (2011). "Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar". *PSYKHE*, 20(2).
- Crespo, Yolanda (2019). "El acoso escolar: bullying. Centro de Estudios Latinoamericanos Justo Arosemena". *CELA*. 162.
- Conde, Sara. y Ávila, José (2018). "El maltrato escolar en Centros de Educación Primaria en la Provincia de Huelva (España)". *Psicodebate, Psicología, Cultura y Sociedad*, (1).
- Del rey, Rosario. y Ortega, Rosario (2007). "Violencia Escolar: claves para comprenderla y afrontarla". *Escuela Abierta*. 10.
- Díaz-Aguado, María José (2005). "Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla". *Revista Iberoamericana*. 37.

- Díaz-López, Adoración., Rubio-Hernández, Francisco Y Carbonell-Bernal, Noelia (2019). "Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. Un estudio piloto Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional sobre la dinámica del bullying. Un estudio piloto". *Revista de Psicología y Educación*, 14 (2).
- Dueñas Buey, Maria Luisa (2002). "Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa". *Educación XX1*, (5).
- Galán-Jiménez, Jaime (2018). "Exposición a la violencia en adolescentes: desensibilización, legitimación y naturalización". *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. 14(1).
- García, Cirilo, (2001). "El refuerzo y el estímulo discriminativo en la teoría del comportamiento. Un análisis crítico histórico-conceptual". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (1).
- García, Maria. (2014). "Inteligencias múltiples y variables psicoeducativas en estudiantes de Educación Secundaria". *Revista Universidad de Alicante*, 1(3).
- Gómez, Juan Palomino., (2012). "Influencia del maltrato físico y psicológico en el desarrollo de la autoestima en niños de la Institución Educativa Primaria 40052 Buenos Aires de Cayma – Arequipa-Perú". *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 3 (1).
- Grimaldo, Miriam y Meriño-Soto, Cesar (2020). "Efectos de un programa de intervención sobre las habilidades emocionales en niños/as preescolares". *REOP*. 31(1).
- Jares, Xesus (1997). "El lugar del conflicto en la organización social". *Revista Iberoamericana de Educación*. 15.
- Jiménez, María y López-Zafra, Esther. (2009). "Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1).
- Lavilla, Luis. (2011). "Bullying: Estrategias de prevención". *Pedagogía Magna*, 11.
- León-Rodríguez, Diego. y Sierra-Mejía, Hernán. (2008). "Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (1).
- Mayer, John. y Salovey, Peter (2015). "La inteligencia emocional". En *Fundación Botín, de la neurona a la felicidad*, 1(1).
- Martín del Buey, F., Granados, P., Martín, E., Juárez, A. y García, A. (2001). "Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Programa Integrado de Acción". *Oviedo FMB*, 4(2).
- Mestre, José (2006). "Inteligencia emocional y adaptación social y académica a la escuela". *Psicothema*, 18 (1).
- Mockus, Anatanas (2002). "La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura". *Perspectivas*, 22(1).
- Ochoa Montiel, Fabiola Judith (2018). "La formación de la autonomía moral desde el preescolar". *Varona. Revista Científico Metodológica*, (66).
- Patterson, Gerald, Debaryshe, Barbara. y Ramsey, Elizabeth (1989). "A developmental perspective on antisocial behavior". *American Psychologist*, 44(2).
- Peralta, Guillermo Marugo. y García, Ignacia (2016). "Estrategia de Convivencia Escolar para la Formación de Jóvenes Mediadores de Conflictos". *Escenarios*, 74.

- Pereira, Beatriz., Neto, Carlos. y Smith, Pablo (2002). "Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar". *Cultura y Educación*, 14(3).
- Pérez-Archundia, Eduardo., y Gutiérrez-Méndez, David. (2016). "El conflicto en las intuiciones escolares". *Ra Ximhai*, 12(3).
- Ricart, Maria., Coronel, Melina., Solé-Llusá, Ana., Ros-Morente, Aurora., y Bisquerra, Raúl. (2023). "Vocabulario emocional de alumnos de educación primaria". *Revista CES Psico*, 16(2).
- Rodríguez, Ediberto., Rabazo, Aurora., y Naranjo, David. (2015). "Evidencia empírica de la adquisición de la competencia de resolución de problemas". *Perfiles Educativos*, XXXVII (147).
- Salmivalli, Charles., Björkqvist, Kaj., Österman, Dan. y Kaukiainen, Alfred (1996). "Bullying as a group process". *Aggressive Behavior*, 22.
- Salovey, Peter., y Mayer, John (1990). "Emotional Intelligence. Imagination, cognition and personality". 9.
- Trianes, María, y García, Antonio (2002). "Educación Socio-Afectiva Y Prevención De Conflictos Interpersonales en los Centros Escolares". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44).
- Vera, Raquel (2010). "Violencia en las aulas: el bullying o acoso escolar". *Revista digital de innovación y experiencias educativas*. 37.

Libros

- Avilés, José (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales: agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Madrid: Amarú Ediciones.
- Bisquerra, Rafael (2001). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Dalai-Lamma y Ecker, Paul (2009). *Sabiduría Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Decreto 1965 (2013). Reglamenta el Sistema Nacional de convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Londoño, María Claudia (2008). *Cómo sobreviví al cambio: inteligencia emocional y social*. Madrid: Fundación Comfemeta.
- Foerster, Vivían (2002). *Sistémica Elemental desde un punto de vista superior*. Madrid: Fondo Editorial.
- Garaigordobil, Maite y Oñederra, José (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Goleman, Daniel (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Guell, Manuel y Muñoz, Josep (2020). *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Ley 1620 (2013). Sistema Nacional de convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Papalia, Danielle. Wendkos, Sally y Duskin, Ruth (2020). *Desarrollo Humano*. Madrid: Mac Graw Hill.

Tesis doctorales

- Galeano, Eliana (2022). "La convivencia escolar en Colombia: Discursos, prácticas y usos". Bucaramanga: Unviersidad Pontificia Bolivariana.
- García, Raquel (2011). "Estudio sobre la motivación y los problemas de convivencia escolar." Almería: Centro UA.
- Garretón, Patricia (2013). "Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la Provincia de Concepción", Chile. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Sánchez, Elena (2013). "Factores de riesgo y protección relacionados con la agresión escolar en adolescentes de la región de Murcia". Murcia: Universidad de Murcia.
- Ysern, Luisa (2016). "Relación entre la inteligencia emocional, recursos y problemas psicológicos, en la infancia y la adolescencia". Valencia: Universidad de Valencia.

Metodologías activas para desarrollar competencias matemáticas en escuelas multigrado

Active methodologies to develop mathematical competencies in multigrade schools

Mag. Cecil Lenin Guerra Monterroza
Universidad de Panamá

RESUMEN

Trabajar en un aula de clases con varios grados ha sido un reto para los docentes en Colombia. Generalmente estas aulas se encuentran en zonas rurales, lejos de las cabeceras municipales o de las grandes ciudades; es común ver Instituciones Educativas Rurales con aulas multigrados, están saturadas por diversas problemáticas que repercuten en la calidad de la educación que ofrecen. Es un hecho que la educación es el eje de transformación de la sociedad, y en el contexto nacional el Ministerio de Educación (MEN) viene realizando esfuerzos para fortalecer este proceso vital de la sociedad colombiana. Sin embargo, estos han sido incipientes frente a la realidad social de Colombia, y principalmente en las zonas rurales de distintos departamentos. A pesar de que en Colombia fue la cuna latinoamericana para la estrategia innovadora Escuela Nueva Escuela Activa, metodología desarrollada para atender la educación multigrado. Hoy en la geografía nacional su funcionamiento es precario o no hay rastros de ella. Bajo este panorama preocupante es necesario plantear la utilización de metodologías activas para que los estudiantes fortalezcan, desde el aula multigrado, el desarrollo de las competencias básicas en el área de matemáticas para la construcción de aprendizajes significativos.

PALABRAS CLAVE: escuela multigrado; competencias matemáticas; metodologías activas.

ABSTRACT

Working in a multi-grade classroom has been a challenge for teachers in Colombia. Generally, these classrooms are located in rural areas, far from the municipal capitals or large cities; it is common to see rural educational institutions with multi-grade classrooms, which are saturated by various problems that affect the quality of the education they offer. It is a fact that education is the axis of transformation of society, and in the national context the Ministry of Education (MEN) has been making efforts to

strengthen this vital process of Colombian society. However, these efforts have been incipient in the face of Colombia's social reality, especially in rural areas of different departments. Despite the fact that Colombia was the Latin American cradle for the innovative strategy Escuela Nueva Escuela Activa, a methodology developed to address multi-grade education. Today in the national geography its functioning is precarious or there are no traces of it. Given this worrying panorama, it is necessary to propose the use of active methodologies so that students can strengthen, from the multigrade classroom, the development of basic competences in the area of mathematics for the construction of meaningful learning.

KEYWORDS: multigrade school; mathematical competences; active methodologies.

Introducción

Según el Informe nacional de resultados del examen Saber 11º 2023 se evidenció que en este periodo académico hubo un repunte de 3 puntos comparados con el año inmediatamente anterior. Este incremento es de gran relevancia, especialmente al considerar la tendencia descendente persistente desde 2016 hasta 2021 (icfes, 2024). Sin embargo, el promedio del área de matemáticas sigue igual comparado con el año 2022. Además, se puede observar como el 7% de los estudiantes de calendario A están en el nivel 4, el 49% de en nivel 3, el 35% en nivel 2 y el 9% en nivel 1. Lo anterior refleja que muy pocos estudiantes han alcanzado altos niveles de desempeño en las competencias matemáticas. Estas competencias deberían ser desarrolladas desde los inicios de la edad escolar como se plantean en los lineamientos, estándares curriculares y derechos básicos de aprendizajes establecidos en las políticas educativas orientadas por el Ministerio de Educación Nacional. Si bien es cierto que en estos documentos ministeriales se manifiesta de forma clara y precisa cómo se articula el proceso de desarrollo de las competencias matemáticas, debemos también, permitirnos leer a Moreno (2019). Quién enfatiza en elementos no solo contextuales, sino, procedimentales para el desarrollo cíclico de las competencias en cuestión, manifestándose de la siguiente manera.

El desarrollo de Competencias Matemáticas en Colombia, comienza a fortalecerse desde la básica primaria, y se continúa en este proceso en la Básica Secundaria y el resto de los niveles educativos, pues le permite al estudiante hacer uso del conocimiento matemático para resolver situaciones problemáticas de su contexto, potencializar el conocimiento matemático para el enriquecimiento en la comprensión de los cinco tipos de pensamiento: numérico; espacial y geométrico; métrico; variacional y algebraico analítico; y aleatorio. El desarrollo de competencias matemáticas, permite, también, integrar el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento, lo que permite la utilización de estos contenidos en la solución de tareas intra y extra matemáticas (Moreno, 2019).

Es importante destacar que las competencias matemáticas no solo se adquieren en la escuela, sino que también se desarrollan a lo largo de la vida a través de la práctica y la resolución de problemas en contextos reales. Además, las competencias matemáticas son fundamentales en diversas áreas profesionales, incluyendo ciencias, ingeniería, tecnología, economía y muchos otros campos. Por lo tanto, fomentar y fortalecer estas habilidades es esencial para el desarrollo personal y profesional del estudiante.

Dicho de otra forma, el aprendizaje de las matemáticas es un proceso donde los estudiantes construyen sus conocimientos a través del desarrollo de las habilidades o competencias comprendiendo los conceptos que rodean la realidad. Tomando como inicio, el contexto del estudiante desde su cotidianidad y sus conocimientos previos. Dicho en otras palabras, que el desarrollo de sus habilidades matemáticas se estimula naturalmente en su entorno. Pues plantear ejercicios fuera de contexto va en contravía de la dinámica del aprendizaje significativo.

Desarrollo

Es un hecho que para facilitar el desarrollo de las competencias matemáticas surge la necesidad de plantear estrategias y métodos que permitan que el estudiante, comprenda, plantee y resuelva la situación matemática en cuestión, como eje fundamental para adquirir las competencias. Osea, construir conocimiento desde la vida para la vida. Pero para iniciar con el desarrollo de estas, el docente debe conocer al detalle cuáles son las competencias matemáticas. Según la OCDE 2017 citado en Izaguirre (2020) la competencia matemática es la capacidad del individuo para formular, emplear e interpretar las matemáticas en distintos contextos: incluye razonar matemáticamente y analizar conceptos, procedimientos, herramientas, hechos matemáticos para describir, explicar y predecir fenómenos. De igual manera, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, trae a contexto anterior afirmando que

Las competencias matemáticas no se alcanzan por generación espontánea, sino que requieren de ambientes de aprendizaje enriquecidos por situaciones problemas significativas y comprensivas, que posibiliten avanzar a niveles de competencia más y más complejos. (Ministerio De Educación Nacional De Colombia, 2006)

Para hacer operativa tal afirmación dentro de la Instituciones Educativas colombianas, el Ministerio de Educación Nacional (2006) enfatiza que “En el conocimiento matemático también se ha distinguido dos tipos básicos: el conocimiento conceptual y el conocimiento procedimental”. Estos dos tipos de conocimiento generan nuevos derroteros para aproximarse a la “expresión matemáticamente competente: o sea, saber qué y el saber por qué” (Ministerio de Educación Nacional De Colombia, 2006: 50).

Estas argumentaciones permiten precisar algunos procesos generales presentes en toda la actividad matemática que explicitan lo que significa ser matemáticamente competente:

- Formular, plantear, transformar y resolver problemas a partir de situaciones de la vida cotidiana, de las otras ciencias y de las matemáticas mismas. Ello requiere analizar la situación; identificar lo relevante en ella; establecer relaciones entre sus componentes y con situaciones semejantes; formarse modelos mentales de ella y representarlos externamente en distintos registros; formular distintos problemas, posibles preguntas y posibles respuestas que surjan a partir de ella.
- Utilizar diferentes registros de representación o sistemas de notación simbólica para crear, expresar y representar ideas matemáticas; para utilizar y transformar dichas representaciones y, con ellas, formular y sustentar puntos de vista.
- Usar la argumentación, la prueba y la refutación, el ejemplo y el contraejemplo, como medios de validar y rechazar conjeturas, y avanzar en el camino hacia la demostración.
- Dominar procedimientos y algoritmos matemáticos y conocer cómo, cuándo y por qué usarlos de manera flexible y eficaz. Así se vincula la habilidad procedimental con la comprensión conceptual que fundamenta esos procedimientos (Ministerio de Educación Nacional De Colombia, 2006).

Para que los estudiantes de las aulas multigrado en Colombia que no cuentan con la dinámica de elementos administrativos, didácticos, pedagógicos y estratégicos de la Metodología Escuela Nueva que faciliten el desarrollo de forma acertada de las competencias matemáticas. Se hace imperativo recurrir a la innovación pedagógica, a través de la utilización de metodologías innovadoras. Pues Freudenthal citado por (Joel., 2021) manifiesta que en la matemática prevalece el método sobre el contenido, de ahí la importancia de basar su enseñanza en los procesos de pensamiento matemático subyacentes a la resolución de problemas, más que a la simple transferencia de contenidos.

Frente a esta titánica tarea, el docente multigrado debe reinventar los espacios pedagógicos para que los aprendizajes sean amenos. Y debe tomar como referente los estándares básicos por competencias de primaria que están organizados por niveles: el primero agrupa los grados primero, segundo y tercero, el segundo los grados cuarto y quinto. Así los contenidos por niveles están dispuestos en espiral de acuerdo con su complejidad permitiéndole al docente abordarlos en un mismo tiempo espacio. Ahora bien, para abordar las clases innovadoras y el desarrollo de las competencias se han planteado metodologías activas que dinamizan esta labor teniendo muy presente eso sí, el modelo y enfoque pedagógico de la Institución Educativa presentada en su Proyecto Educativo Institucional. Dentro de la amplia gama de metodologías activas encontramos:

Metodología del Aprendizaje Basado En Proyectos es atribuida a Kilpatrick (1871-1965) y se utiliza actualmente en muchas Instituciones Educativas para la construcción de aprendizajes significativos, aunque al principio su autor la denominó “método de proyectos” (Aritio Solana & et al, 2021). El postulado de este método radica además en la motivación del estudiante para gestionar el conocimiento de manera endógena, aprendiendo desde un clima de aula agradable que lo mantenga

emocionado en el aprendizaje. Cabe anotar que esta metodología se basa en ideas del constructivismo, ya que los aprendizajes no ocurren de forma individual sino en un proceso social. Otros investigadores han dado sus aportes acerca de ésta metodología como vemos a continuación.

El Aprendizaje Basado En Proyectos o ABP es una de las metodologías que, alejada de exponer a los estudiantes al estrés de los exámenes o de la memorización de tareas, ayuda a generar en el/la estudiante un sentimiento de bienestar y creación de sentido. En función de ello se afirma que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología educativa que busca promover un enfoque activo y significativo en el proceso de aprendizaje. En lugar de enfocarse en la mera transmisión de conocimientos de manera pasiva, el ABP involucra a los estudiantes en proyectos o tareas desafiantes que les permiten adquirir conocimientos y habilidades a través de la experiencia práctica y la resolución de problemas del mundo real (Izagirre, 2020).

Con lo anterior se afirma que la metodología ABP permite la horizontalidad de la gestión del conocimiento compartiendo el protagonismo docente estudiante, esta razón es imprescindible traer al aula situaciones problemas contextualizadas, por ejemplo: cómo se está en un entorno rural ideal, se debe traer al aula una situación problema que demande sus conocimientos previos, le permita explorar consultar, prever, plantear y solucionar la incógnita.

Uno de los aspectos más destacados del ABP es su capacidad para fomentar el pensamiento crítico y la creatividad, pues permite una apropiación profunda de los conceptos matemáticos. Los proyectos desafiantes requieren que los estudiantes analicen situaciones, busquen soluciones innovadoras y tomen decisiones informadas. Al enfrentar problemas complejos y desconocidos, los estudiantes aprenden a superar obstáculos y a desarrollar habilidades de resolución de problemas que les serán útiles a lo largo de su vida. Así “El ABP es una estrategia pedagógica integral que se basa en el aprendizaje colaborativo y pretende que el estudiante logre resolver un problema a través del diseño y la implementación de un proyecto que integre distintas áreas del conocimiento” (Apaza, 2022).

Para que todo lo anterior se cumpla el método ABP debe seguir las siguientes pautas: primero, que el aprendizaje tenga sentido para el niño, que pueda entenderlo como algo útil que le sea relevante en su cotidianidad, y que lo motive para hacer bien la actividad. Segundo, que el aprendizaje sea significativo acorde a los estándares curriculares acordes al grado, tema de aprendizaje en este caso el área de matemáticas. Es importante también la retroalimentación a lo largo del desarrollo del Proyecto. Por otra parte (soft skills), citado por (Aritio Solana & et al, 2021) manifiesta que el ABP fortalece el Desarrollo de las habilidades blandas consolidando aún más el concepto de formación integral.

Otra metodología activa que se ha utilizado para la enseñanza aprendizaje de las matemáticas es el Aprendizaje cooperativo “que facilita a los estudiantes empoderarse de la asignatura eliminando temores infundados y sintiéndose atraídos por esta” (García, 2019). Este método se viene utilizando en las aulas hace a varias décadas y hay variada literatura acerca de ella, pero los primeros precursores datan de antes de

Cristo, por ejemplo Confucio en su obra el libro de las sentencias (siglos V a.C) cuando decía que “aprender sin reflexionar sobre lo aprendido es un gasto inútil de energía”, propuesta que sigue vigente en la mayoría de espacios escolares, toda vez que invita a construir conocimiento significativo. (Azorin Abellan, 2018). También esta autora menciona de manera puntual los fines del AC como lo son: 1) la correlación positiva de logros; 2) la adquisición de objetivos compartidos; 3) el desarrollo de procesos de interacción; 4) la cooperación como elemento clave para el aprendizaje; y 5) la respuesta a la diversidad.

Además, (Zariquiey, 2016) manifiesta que es importante destacar que el aprendizaje cooperativo no es un objetivo en sí mismo. El objetivo que siempre perseguimos es que el alumnado aprenda y desarrolle sus habilidades matemáticas, y el AC es una herramienta potentísima para lograrlo. Debemos conseguir que los alumnos “aprendan juntos a hacer las cosas solos” (Zariquiey, 2016: 20).

Para que un grupo cooperativo sea efectivo, Spencer Kagan y Johnson & Johnson (Johnson & Johnson, 1990: 8), coinciden en que deben cumplirse dos principios básicos: la interdependencia positiva y la responsabilidad individual. Esta tarea no se consigue de manera automática, sino que debemos construir ese “clima cooperativo” para que se cumplan los dos principios básicos, en los que la configuración de los miembros del equipo base es fundamental. No podemos olvidarnos del trabajo individual del alumno, por lo que debemos combinar momentos de trabajo individual con momentos de trabajo cooperativo (Zariquiey, 2016).

El alumno construye su aprendizaje a través de interacciones, teniendo especial importancia la interacción social. Al establecerse distintos grados de interacción el alumno accede al conocimiento de maneras diferentes y en situaciones diferentes. Puede descubrir conceptos, contrastar o resolver dudas con los demás, descubrir sus puntos fuertes y débiles, modificar sus estrategias a partir de las de los compañeros, además, compartir conocimiento, discriminar, en definitiva, ver las distintas alternativas (García, 2019).

El Aprendizaje Cooperativo permite al grupo de estudiantes mantenerse motivados, interactuando y aprendiendo con sus pares, conservando el ritmo de trabajo del ambiente de metacognitivo. Además, estimula a los estudiantes a realizar sus tareas de forma comprometida para alcanzar sus objetivos. Los ayuda a consultar y seleccionar información pertinente para crear conocimiento significativo. Igualmente, le ayuda a desarrollar las habilidades blandas al estar en constante interacción grupal permitiendo así que los estudiantes con distintos ritmos de aprendizaje aumenten su rendimiento. Y, no menos importante, se mantiene un clima de aprendizaje agradable y dinámico.

Para poner en marcha el Aprendizaje Cooperativo los estudiantes deben organizarse en grupo, y aquí deben comprenderse que existen tres tipos de Grupos de aprendizaje según (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999). 1). Los grupos formales de aprendizaje cooperativo que trabajan en un lapso de una hora o varias semanas, desarrollando tareas en pro de un objetivo en común, asegurándose de cumplir sus tareas y que sus compañeros cumplan. De esta manera se puede aplicar a cualquier asignatura, de los distintos grados y sus planes de estudios. Para facilitar el trabajo en los grupos formales de Aprendizaje Cooperativo el docente debe explicar de manera clara los

siguientes ítems: 1). Especificar los objetivos de la clase. 2) Tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza. 3) Explicar la tarea y la interdependencia positiva a los estudiantes. 4) Supervisar el aprendizaje e intervenir para brindar apoyo y así mejorar el desempeño interpersonal y grupal. 5) Evaluar el aprendizaje y ayudarlos a determinar la eficacia del trabajo grupal.

El segundo grupo de Aprendizaje Cooperativo es el grupo informal, y su operatividad abarca desde unos minutos hasta una hora de clase. Y se utiliza para aprendizajes breves, como síntesis de lecturas cortas, sinopsis de películas o vídeos, que estimulen la atención de los estudiantes y crear un clima propicio para alcanzar las expectativas creadas con el contenido de la clase y que los niños alcancen un aprendizaje significativo. Y, por último, los grupos de Base Cooperativos que se mantienen operativos por lo menos de un año, formados con miembros permanentes que sostienen como objetivo que sus integrantes se brinden apoyo mutuo para tener un buen rendimiento académico.

Otra metodología activa utilizada es el Método Singapur, éste se desarrolló en 1982 en Singapur mostrando excelentes resultados en el aprendizaje de las matemáticas, además ha sido aplicado en varios países del continente americano como Estados Unidos. Chile y Colombia llenando las expectativas planteadas. Sus bases fueron basadas en los aportes de Jeronome Bruner, Zoltan Dienes y Richard Skemp. (Tapia Reyes & Murillo Antón, 2020) citando a (Juarez & Aguilar, 2018) quienes en su aporte manifiestan que este método favorece el desarrollo de procesos, actitudes y habilidades que fomentan el pensamiento matemático. En los últimos tiempos ha venido tomando fuerza para la enseñanza de esta asignatura, este método toma distancia del aprendizaje tradicional, fundamentado en la memorización, la enseñanza de procedimientos o la aplicación de fórmulas. Además, se centra en desarrollar estrategias para que los niños aprendan de manera diferente. Este método permite un estudio integrado entre docente y estudiantes, busca un diálogo que aleje el aprendizaje memorístico y construya conocimiento mediante la resolución de cada problema.

En consonancia con lo anterior, Oviedo & Panca (2017), citados por Tapias & Murillo (2020) afirman que un plan de enseñanza debe conectar con los objetivos del aprendizaje, y los tipos de actividades a desarrollar por los estudiantes. Este método de aprendizaje de las matemáticas tiene diseñada su estructura en las siguientes actividades: comprensión, consolidación y transferencia. En la primera fase de este método es necesario hacer la aproximación del estudiante al tema abordar utilizando material concreto o pictórico, el desarrollo de este proceso da paso a la abstracción mediante la utilización de lo concreto, pictórico o enunciados verbales es decir el niño debe integrar el nuevo concepto a sus saberes previos generando un nuevo conocimiento a través de la aplicación de actividades planteadas por el docente. Ayudando al estudiante a identificar el patrón establecido. A esta parte se le llama esquematización que no es más que la comprensión del concepto y la identificación de la relación con su diario vivir.

La segunda fase de este método es la consolidación, según las directrices del Método Singapur, ocurre desde el instante en que el docente tiene la certeza de que

los estudiantes han podido entender los conceptos dados en la etapa anterior (Tapia Reyes & Murillo Antón, 2020). El objetivo de la consolidación es facilitar a los estudiantes a recordar los hechos y las destrezas afiliadas al concepto, practicando su dominio mediante actividades lúdicas (Tapia Reyes & Murillo Antón, 2020: 7).

La transferencia, es la etapa del método en la que el estudiante ya puede aplicar el concepto a partir de los conocimientos, mediante el desarrollo de situaciones problemas o tareas desarrollando sus habilidades y/o capacidades de acuerdo con los retos matemáticos que desarrolla en su contexto y entorno cotidiano. El objetivo de una sesión de clases desarrollada con el Método Singapur es desarrollar en el estudiante la capacidad de comprender conceptos matemáticos desde lo concreto, lo abstracto y operativizar los conocimientos y habilidades para abordar con seguridad los retos matemáticos del día a día.

En el proceso de aprendizaje de las matemáticas es común ver que también se utiliza la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas, este método según (Morales & Landa, 2004) citando a Barrows, 1996, se inició en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster entre las décadas de 1960 y 1970 y se ha revelado con éxito como una metodología para el aprendizaje significativo, ya que este método tiene como inicio un problema que necesita solución a partir de la consulta, indagación, investigación para crear e integrar nuevos conocimientos. En este proceso el estudiante es el eje dinámico tomando la responsabilidad de su propio aprendizaje, ya que él consulta, clasifica, y analiza la información necesaria en función de solucionar el problema.

Lo anterior, adquiere mucha relevancia porque este proceso gira en torno a la construcción de aprendizajes de manera grupal favoreciendo la metacognición en cada uno de ellos. Estos pueden ser grupos pequeños de 3 o 4 estudiantes, o más numerosos, según sea la situación problema planteada por el docente, quien, en esta metodología activa desempeña el rol de dinamizador, orientador y guía. La situación problema se puede interpretar como un contexto de participación colectiva para el aprendizaje, donde los estudiantes interactúan con el profesor a través de un objeto de conocimiento, facilitando la generación de la construcción de aprendizajes, esto debe permitir la acción, exploración, sistematización, confrontación, debate, evaluación, autoevaluación y heteroevaluación (Obando, Zapata, & Muñera Córdoba, 2003).

Los fundamentos teóricos de este método provienen del paradigma constructivista con aportes de Piaget (1969) Coll (1994) quienes coinciden en que el proceso de aprendizaje se da cuando el estudiante relaciona lo que sabe, con lo que necesita saber para desenvolverse en su contexto (Guamen Suarez & Espinoza Freire, 2022). También Vygotsky (1987) manifiesta que el aprendizaje es una actividad social, resultado de la relación comunicativa con pares y con individuos de mayor experiencias en un contexto histórico dado con determinantes particulares, al igual, Vygotsky (1987), estima que el aprendizaje es una actividad social, que resulta de la confluencia de componentes sociales, como la relación comunicativa con pares y con individuos de mayor experiencia, en un contexto histórico dado y con determinantes particulares, Ausbel (1968) con la teoría del aprendizaje significativo donde el estudiante genera nuevos conocimientos entrelazando nuevos saberes con los ya existentes en su estructura

cognitiva elaborando nuevos conocimientos (Ausbel :127). Con base a estos aportes Rondón (2002) citado por (Guamen Suarez & Espinoza Freire, 2022) propone la siguiente estructura para abordar la praxis pedagógica con los siguientes pasos:

1. Definición del problema por parte del docente.
2. Conformación de los equipos de trabajo de los estudiantes.
3. Presentación del problema a los estudiantes.
4. Análisis y discusión del problema por parte de los estudiantes a través del trabajo cooperativo y empleando los conocimientos previos.
5. Los estudiantes reconocen la necesidad de nuevos conocimientos para resolver el problema.
6. Determinación y aprobación de los nuevos temas de aprendizaje, por parte de los miembros del equipo.
7. Distribución de los temas entre los miembros del equipo.
8. Trabajo autónomo y colaborativo de los estudiantes.
9. Elaboración de un resumen.
10. Exposición de los estudiantes sobre los resultados obtenidos. Se discute y enfoca nuevamente el problema inicial, pero desde la perspectiva de los nuevos conocimientos.
11. Los estudiantes realizan una valoración sobre los conceptos aprendidos y de aquellos que no comprendieron y que requieren de un nuevo estudio.
12. Redacción de un informe con la solución del problema (p.129).

Esta serie de pasos según el autor facilita una fluidez en la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes. Manteniendo eso sí al docente como un mediador, facilitador o consultor que simplemente orienta la propuesta.

Conclusión

Las anteriores son algunas de las pedagogías activas que se pueden encontrar a lo largo de la investigación y desarrollo de la pedagogía como solución a los distintos retos propuestos en las diversas comunidades y múltiples momentos evolutivos de la misma. Lo cual da una amplia gama de oportunidades a los docentes de escuelas multigrados que no cuentan con guías elaboradas por la Metodología Escuela Nueva autorizadas por Ministerio De Educación Nacional en su decreto 1075 de 2015 para orientar el curso del desarrollo de las competencias matemáticas en los estudiantes de aulas multigrados. Es importante que el docente estudie con detenimiento la estructura de la metodología activa escogida, se asegure si esta es la más propicia para afrontar los retos propuesto dentro de la asignatura, y tenga presente en el desarrollo de esta manejar aspectos cruciales como contexto y entorno.

BIBLIOGRAFÍA

- Apaza, F. C. (2 de diciembre de 2022). "Aprendizaje basado en proyectos, su influencia en los resultados del estudiante". Verona: *Revista científica metodología*. <https://bit.ly/4gUzXoo>
- Aritio Solano, R., Berguez Piazuelo, L., Bustos Morlesín, V., Camara Pastor, T., & Carcamo Saenz-Diez, M. (s.f). "Iniciación al aprendizaje basado en proyectos. Claves para su implementación". <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7760268>
- Azorin Abellan, C. (2018). "El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en el aula". *Perfiles Educativos*.
- García, I. (noviembre de 2019). "El trabajo cooperativo en Matemáticas". *Números. Revista De Didáctica De Las Matemáticas*, 102. Obtenido de <http://www.sinewton.org/numeros>
- Guamen Suarez, V. J., & Espinoza Freire, E. E. (2022). "Aprendizaje Basado En Problemas para el proceso de enseñanza aprendizaje". *Revista Universidad y Sociedad*.
- Icfes. (2024). "Informe nacional de resultados del examen Icfes 2023". Bogotá. Obtenido de https://www.icfes.gov.co/documents/39286/28372968/Informe_Nacional_Saber11_2023.pdf/
- Izagirre, A. C. (2020). "La competencia matemática en Educación Primaria". <https://doi.org/10.24844/em3203.09>
- Joel, P. Y. (2021). "Desarrollo de las competencias matemáticas en la educación básica regular: revisión sistemática". Obtenido de Centrosur: <http://centrosuragraria.com/index.php/revista>, Published by: Edwards Deming Institute,
- Johnson, D., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el aula*. Paidós SAICF.
- Juares Eugenio, M. D., & Aguilar Zaldibar, M. A. (2018). "El método Singapur, propuesta para mejorar el aprendizaje de las matemáticas en primaria". *Números revista didáctica de las matemáticas*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6516524>
- Ministerio De Educación Nacional De Colombia. (mayo de 2006). *Ministerio De Educación Nacional De Colombia. gov.co*. Obtenido del Ministerio De Educación Nacional De Colombia. gov.co: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Morales , P., & Landa, V. (2004). "Aprendizaje Basado en Problemas". *Theoria*, 13(1).
- Moreno, F. G. (2019). "El desarrollo de competencias matemáticas en la Institución Educativa Pedro Vicente Abadía". Obtenido de El desarrollo de competencias matemáticas en la Institución Educativa Pedro Vicente Abadía: <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Obando, G., Zapata, j., & Muñera Córdoba, J. (2003). "Situaciones problemas como estrategia para la conceptualización Matemática". *Pedagogía*. Obtenido de <https://hdl.handle.net/10495/308>
- Tapia Reyes, R., & Murillo Antón, J. (2020). "El método Singapur: sus alcances para el aprendizaje de las matemáticas". *Muro de la investigación*. <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1322>

Zariquiey , F. (2016). "Cooperar para aprender: Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo". sm. Obtenido de https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2016/09/cooperar_aprender_in_174113.pdf

Fragilidad ambiental y eco alfabetización. Un análisis de las principales implicaciones educativas en el contexto educativo latinoamericano

Environmental fragility and eco-literacy. An analysis of the main educational implications in the Latin American educational context

Mag. Rafael Soto Meza
Universidad de Panamá

RESUMEN

El artículo explora la necesidad de un enfoque multidimensional y transdisciplinario para abordar los desafíos ambientales y sociales contemporáneos. Fundamentado en un análisis teórico y práctico, el texto destaca cómo la globalización y la educación están transitando hacia paradigmas que integran diversos saberes académicos y ancestrales. En particular, se subraya la importancia de la ecoalfabetización como herramienta clave para comprender los sistemas naturales, fomentar la conciencia ambiental y promover un desarrollo sostenible. La ecoalfabetización, diferenciada de la educación ambiental tradicional, plantea un enfoque integral que combina aspectos biológicos, sociales, económicos y culturales, destacando la interacción ética y reflexiva con el entorno. A través de experiencias prácticas y educativas, como la implementación de tecnologías gamificadas, la revitalización de saberes ancestrales o proyectos comunitarios, se busca una comprensión más profunda de los ecosistemas y una conexión significativa entre humanidad y naturaleza. Asimismo, el texto enfatiza la importancia de las inteligencias ecológica, social y emocional para fomentar actitudes responsables hacia el medio ambiente. Estas dimensiones, en conjunto con un enfoque educativo holístico, tienen el potencial de transformar la relación entre los individuos y su entorno, promoviendo soluciones sostenibles y resilientes a los retos globales. La reflexión final llama a redefinir los modelos educativos y a diseñar estrategias innovadoras que fortalezcan la ecoalfabetización en todos los niveles.

PALABRAS CLAVE: ecoalfabetización; educación ambiental; desarrollo sostenible; paradigma transdisciplinario; inteligencia ecológica

ABSTRACT

The article explores the need for a multidimensional and transdisciplinary approach to address contemporary environmental and social challenges. Based on a theoretical and practical analysis, the text highlights how globalization and education are moving towards paradigms that integrate diverse academic and ancestral knowledge. In particular, the importance of eco-literacy as a key tool for understanding natural systems, fostering environmental awareness and promoting sustainable development is underlined. Eco-literacy, differentiated from traditional environmental education, proposes a comprehensive approach that combines biological, social, economic and cultural aspects, highlighting ethical and reflective interaction with the environment. Through practical and educational experiences, such as the implementation of gamified technologies, the revitalization of ancestral knowledge or community projects, a deeper understanding of ecosystems and a meaningful connection between humanity and nature are sought. The text also emphasizes the importance of ecological, social and emotional intelligences to promote responsible attitudes towards the environment. These dimensions, together with a holistic educational approach, have the potential to transform the relationship between individuals and their environment, promoting sustainable and resilient solutions to global challenges. The final reflection calls for redefining educational models and designing innovative strategies that strengthen eco-literacy at all levels.

KEYWORDS: ecoliteracy; environmental education; sustainable development; transdisciplinary paradigm; ecological intelligence

Introducción

Este documento de investigación se fundamenta en la necesidad de una reflexión multidimensional y en la urgencia de adoptar un pensamiento interdisciplinario para enfrentar los complejos fenómenos contemporáneos. Su propósito es integrar diversas perspectivas de autores nacionales e internacionales, con el objetivo de construir un nuevo paradigma ambiental y una racionalidad integral que permita abordar los graves problemas sociales y ambientales de nuestro tiempo.

El análisis comienza con la apremiante necesidad de converger múltiples enfoques, promoviendo una visión innovadora para abordar los desafíos medioambientales. Reconoce que la resolución de los conflictos ecológicos y eco-sociales requiere una nueva perspectiva, que incorpore dimensiones sociales, económicas, políticas y ambientales de manera holística.

En el contexto de una sociedad globalizada, la educación está transitando hacia un enfoque revolucionario que valora e integra diversos saberes, tanto académicos como extraacadémicos. Este enfoque promueve el análisis crítico y fomenta decisiones

responsables e informadas. De esta forma, se busca preparar a las nuevas generaciones para enfrentar con éxito los grandes retos globales.

Actualmente, los asuntos ambientales resultan cada vez más complejos y multidimensionales para intentar comprenderlos a través de los enfoques tradicionalistas utilizados hoy día. Esos enfoques pasados, fuertemente influenciados por visiones hegemónicas, han restringido el reconocimiento y comprensión de la realidad ambiental actual. Por lo tanto, es crucial incorporar diferentes perspectivas teóricas y metodológicas para enriquecer la comprensión de estos desafíos y posibles enfoques transformadores (Gómez y Andrade, 2023)

Si se busca construir un nuevo razonamiento en las categorías sociopolíticas, y medioambientales, resulta fundamental considerar las intrincadas y complejas relaciones que coexisten en el planeta.

Desde esta perspectiva, Leef (2007) indica que el ambiente no es la ecología, sino la complejidad del mundo;

es un saber sobre las formas de apropiación del mundo y de la naturaleza a través de las relaciones de poder que se han inscrito en las formas dominantes de conocimiento. Desde allí parte nuestro errante camino por este territorio desterrado del campo de las ciencias, para delinear, comprender y dar su lugar –su nombre propio– al saber ambiental. (p. 5)

Es precisamente desde esta perspectiva desde donde se parte, explorando este terreno hasta ahora ignorado en el ámbito científico, con el propósito de definir, comprender u otorgar su identidad al conocimiento ambiental. En este proceso, se incorpora la perspectiva integral y un razonamiento que favorece un enfoque transdisciplinario en el pensar y actuar.

Leef (2007) sugiere que la filosofía del conocimiento del desarrollo sostenible se considera intrincada, debido al enfoque integrador, y no puede ser clasificada como una ciencia natural o una ciencia social pura. Representa una innovadora perspectiva para entender la naturaleza, aprendiendo mediante el análisis de procesos y trascendiendo la perspectiva fragmentaria de los enfoques convencionales. Es por esta razón, que se debe acercarse al desarrollo sustentable de manera diferente a como las diversas disciplinas lo han abordado hasta el momento. Debido a que el desarrollo sustentable implica un cambio de paradigma transdisciplinario, es esencial abordarlo desde diversas perspectivas y dimensiones.

Breve revisión contextual

A lo largo del tiempo, la educación ambiental (EE) ha sufrido cambios, condicionada por elementos determinantes, como la politización y las variaciones en los conceptos y tendencias en su transversalidad dentro de las estructuras educativas. Su origen se encuentra asociado a la Declaración de Tbilisi de 1977 (UNESCO, 1978), que estableció un conjunto de metas y criterios para orientar el crecimiento de los planes de formación y las acciones para el ambiente. No obstante, estas pautas no precisaban de manera evidente y comprensible los resultados esperados.

Los agentes de concientización ambiental junto con la ayuda de la UNESCO (1998) han ampliado el enfoque de la Educación Ambiental desde la Declaración de Tbilisi, siendo más específicos en cómo abordarla. Aun así, el vocabulario continúa siendo impreciso y las metas y resultados de la Enseñanza Ambiental aún no están claramente definidos. Los términos ecoalfabetización y educación para el desarrollo sostenible se han equiparado a educación ambiental, y muy regularmente se utilizan indistintamente con diferentes significados. Fritjof Capra y David W. Orr en la década de 1990 realizan un planteamiento educativo que abarca todos los grados de enseñanza (preescolar, básica y media), con la finalidad de promover la educación ambiental para un mundo ecoamigable en las escuelas, nombrándola ecoalfabetización o ecoliteracy (Locke, et. al. 2013)

Treinta años atrás, Jones (1989) expresó su inquietud por la apremiante urgencia de reintegrar la naturaleza en el campo científico, una labor poco sencilla, ya que los contenidos académicos de biología estaban desviándose de la investigación y análisis de lo natural hacia lo molecular. Gómez (2023) menciona que, en la actualidad, ciencias como la genética y la biología celular dominan la mayoría de los cursos de biología. Lo que ha llevado a una enseñanza más centrada en lo micro y menos en aspectos macro en el campo de la biología. En este contexto Trajeser (2022), exalta la importancia de cuestionar estos cambios educativos y considerar la relevancia de conocer la apariencia de un coleóptero, identificar especies vegetales y apreciar lo hermoso de los bosques

En este mismo contexto teórico, se considera entonces que la ecoalfabetización representa una perspectiva de enseñanza completa e integral que brinda la capacidad de entender y adquirir competencias para relacionarse de manera ética y reflexiva con el medio ambiente. Este enfoque abarca la diversidad biológica, la estabilidad y la reciprocidad de las comunidades naturales de manera integral. Tanto la educación ambiental como la ecoalfabetización logran extenderse a componentes físicos, económicos y culturales, con el propósito de fomentar la sensibilización socioambiental (Figueroa, 2016).

En relación con la complejidad, también se plantea a la ecoalfabetización o alfabetización ecológica como un nuevo abordaje de enseñanza, que se distingue de la educación ambiental, como ya se mencionó (Leff, 2006).

Las comunidades de educandos comienzan a comprender el funcionamiento y la estructura de la naturaleza y los procesos que ocurren en ella. Este conocimiento es innovador, ya que utiliza el contexto de los entornos naturales como salón de clases, y de esta manera adquirir conocimiento de los recursos biológicos, físicos y socioculturales, comprendiendo de manera más significativa e integral el funcionamiento de un ecosistema, considerando su integralidad en función de la complejidad.

Al abordar la discusión sobre educación ambiental, casi siempre es considerada como un campo de conocimiento en lugar de un proceso. Investigadores, como Priotto (2005), Figueroa (2016) y da Silva, et. al (2020), coinciden en que la educación ambiental debe ser vista como un proceso, que implica una planificación cuidadosa para difundir conocimientos basada en investigaciones rigurosas. Este proceso debe

estar estructurado para fomentar el fortalecimiento de la conciencia, de actitudes, posturas sociopolíticas que respalden la incorporación continua de comportamientos ambientalmente conscientes tanto a nivel individual como grupal.

La ecoalfabetización presenta algunas similitudes con la alfabetización científica, de las cuales podemos resaltar que valora la creatividad en el pensamiento, plantea interrogantes acerca de la naturaleza, analiza racional y objetivamente, pondera evidencias, implementa la tecnología en herramientas biológicas adecuadamente, aborda cuestiones éticas vinculadas con la biología y utiliza la información científica para solucionar desafíos (Uno y Bybee, 1994).

Por otra parte, Semilarski y Laius (2021) argumentan que la ecoalfabetización no es un punto final único que se puede lograr dentro de un curso de biología, sino que es una adquisición continua que se desarrolla a lo largo de la vida.

Algunas enseñanzas extraídas de las prácticas educativas

Pascuas et. al (2020) encontraron en su proyecto de mediación didáctica-tecnológica compuesta por la aplicación denominada TECO, aplicado en una escuela de la Amazonía Colombiana, que al combinar la eco alfabetización y la gamificación, generó una buena acogida por los estudiantes y logró motivarlos a aprender sobre la biodiversidad amazónica y los residuos electrónicos. En particular, el 65% de los estudiantes encuestados afirmaron que les agradó interactuar con los personajes y el "Señor Teco", mientras que el 78% afirmó que la aplicación les permitió desarrollar actividades con las que aprendieron y se divertieron. Además, la mayoría de los estudiantes calificaron positivamente la organización de las actividades y la información en los diferentes niveles de la aplicación. Estos resultados pueden ser útiles como antecedente para otros proyectos que busquen implementar estrategias innovadoras y motivadoras para construir cultura ambiental en contextos educativos

Fresneda y Rodríguez (2019). Realizaron una investigación sobre las prácticas ambientales en el uso y cuidado del agua en el sector hotelero de fusagasugá. El trabajo de investigación fue de tipo mixto, cuyo objetivo fue presentar una propuesta educativa desde la eco-alfabetización, encaminada a la implementación de adecuadas prácticas ambientales en el uso y cuidado del agua en el sector hotelero de Fusagasugá. Se desarrolló en cinco fases: diagnóstico, planeación, desarrollo, implementación y evaluación. Se abarcaron aspectos como caracterización de prácticas ambientales, establecimiento de ambientes de mayor uso de recurso hídrico en hoteles, desarrollo de material didáctico, diseño de Sistema de Información Geográfico, actividades de capacitación y sensibilización y por último se desarrolló una fase de evaluación a través de una rúbrica diligenciada por la comunidad del sector. Como resultado se llegó a un compromiso por parte de propietarios y administradores de los hoteles para apropiar las prácticas ambientales en procura de lograr un adecuado uso y cuidado del agua en aquellos ambientes del hotel en donde presentan dificultades llegando a representar un significativo aporte para un sector económico del municipio, ya que logró contribuir con la solución de problemáticas ambientales, más específicamente en el recurso hídrico.

Ramos y Ramos (2014) utilizando libros pop-up como herramienta ludificativa destacan la importancia de la eco alfabetización y la necesidad de fomentar la educación ambiental en los niños y jóvenes para promover un futuro sostenible. Además de que la naturaleza juega un papel fundamental en la trama de las historias y que algunas obras tienen una intencionalidad formativa clara, también se menciona que la literatura infantil contemporánea tiene un gran potencial para promover la conciencia ambiental en los jóvenes lectores.

Arias 2019 propone que la eco alfabetización de los estudiantes puede tener varios beneficios. Primero, puede mejorar su formación científica previa en temas medioambientales, brindándoles un mayor conocimiento y comprensión de los conceptos relacionados con el medio ambiente. Esto les permite tener una base sólida para abordar problemas ambientales de manera informada. Además, puede aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes con el tema ambiental. Al comprender la importancia de cuidar el medio ambiente, los estudiantes pueden sentirse más motivados para participar en acciones y proyectos relacionados con la sostenibilidad. Y por otra parte también puede ayudar a prevenir errores en las traducciones de conceptos medioambientales ya que al comprender los principios y términos clave, los estudiantes pueden evitar malinterpretaciones o confusiones al comunicarse sobre temas medioambientales.

Montoya y Russo (2007) En el Programa de Desarrollo Comunitario de la Universidad EARTH, implementaron la eco-alfabetización en las escuelas primarias de Guácimo-Costa Rica como mediadora de las relaciones con la comunidad para mejorar la calidad de vida de los pobladores y fomentar la comprensión de los recursos naturales y la comprensión de lectura y escritura, basado en los sistemas de desarrollo sostenible y la experiencia directa. Esto permitió a las personas comprender la importancia de evaluar las necesidades de proteger los recursos naturales y cómo pueden contribuir a ello, además, de convertirse en una herramienta de extensión agropecuaria, ya que pudo llegar a los padres y madres de los niños que asistieron a las escuelas que formaron parte del proyecto.

Valenzuela (2023) llevó a cabo una investigación en un centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) situado en la Comunidad Autónoma de Galicia (España). con estudiantes del 5º curso de educación primaria. Este trabajo se centró en la educación ambiental y alfabetización científica y ecológica, y sobre la comprensión de los niños acerca de conceptos clave sobre las plantas y su ciclo vital. Se trató de una investigación de corte cualitativo, que recogía información de los discursos de los estudiantes que proporcionaban datos de carácter objetivo orientados a la descripción de una realidad; en este caso examinar los modelos y las ideas del alumnado sobre las semillas, y la identificación de qué ideas y modelos están próximos a una perspectiva de alfabetización ecológica.

Desde una perspectiva de la alfabetización ecológica, el autor indica que muy pocos estudiantes incluyen en sus concepciones elementos explicativos calificados de alto nivel cognitivo relacionados con elementos ecológicos y actitudes egocéntricas. En términos generales, los estudiantes tienen dificultades para definir qué es una semilla,

explicar para qué sirve, cómo se forma y dónde se encuentra, dando respuestas de bajo nivel conceptual.

Fuertes (2023) realizó una investigación sobre una estrategia educativas para la Eco-alfabetización etnobotánica, con estudiantes de la Escuela Patricio Espinoza Bermeo de la Comunidad de San Clemente, Imbabura – Ecuador. Dicha investigación fue de tipo mixta (cualitativa - cuantitativo), empleando entrevistas sobre el conocimiento de las plantas medicinales y el proceso de enseñanza – aprendizaje. Obteniendo como resultado que se necesita reforzar los temas de estudio de manera transversal para potenciar la cultura de la comunidad; llevándolo a diseñar estrategias educativas embebidas de métodos y técnicas que utilizaban la Eco-alfabetización, etnobotánicas y la educación. Como conclusión encontró que la propuesta de eco alfabetización es positiva, ya que contribuye a mejorar y fortalecer el conocimiento ancestral de las plantas medicinales y concientiza a la comunidad educativa a preservarla y utilizarla de manera sostenible a través de la cooperación y colaboración de todos.

Fernández (2021). Realizó un trabajo de investigación bajo la mirada de los pueblos originarios chilenos. En su trabajo propone la visibilización de saberes ancestrales de los pueblos originarios, a través de la investigación-creación, como una nueva estrategia para la eco-alfabetización en educación. Ello, en el actual contexto de diversidad e interculturalidad, en el que se desarrollan los diferentes grupos sociales en Latinoamérica, y ante el escenario de crisis ambiental global. Llegó a la conclusión, que se hace necesario volver a nutrir el proceso de enseñanza/aprendizaje, de la relación sagrada que las comunidades originarias establecen con la naturaleza, que les ha permitido un diálogo sostenible con ella, desde hace siglos.

Consideraciones finales

Según Korthagen (2004) la educación holística se adapta mejor que la educación convencional a una visión nueva y cada vez más aceptada de lo que significa el ser humano. A pesar de que algunos escritores sostienen que los enfoques fundamentales de la educación holística no son novedosos, sino más bien atemporales y emergen de un cambio en el paradigma cultural, que tuvo inicio en la década de los años 60 del siglo XX, y que están siendo cada vez más integrados.

Sin embargo, hasta el momento no se ha identificado ninguna medida de ecología o enfoque alternativo. En consecuencia, es imperativo crear una nueva medida de eco alfabetización específicamente dirigida a adultos, y emplear dicha medida para validar el enfoque alternativo propuesto de eco alfabetización.

Los componentes fundamentales del concepto del modelo alternativo de eco alfabetización se enfocan en las áreas compartidas como el arraigo sostenible en aspectos afectivos, cognitivos y conductuales. Estas bases abarcan diversos subelementos, tales como: la inteligencia ecológica, la inteligencia social y la economía.

Respecto a la inteligencia ecológica, Daniel Goleman nos presenta en su libro -La inteligencia ecológica- como uno de los principales subconjuntos de la ecología. Esto se debe al hecho de que el concepto de eco-alfabetización está relacionado con la perspectiva holística o la sostenibilidad, para esta descripción utiliza la fusión de destrezas cognitivas y emocionales (Goleman, 2010). Esta inteligencia se basa en conocer nuestros impactos, compartir con los demás nuestro conocimiento y participar en las mejoras del ciclo vital de los productos (Segado, 2013).

La inteligencia social constituye el segundo conjunto esencial dentro del ámbito ecológico. Se relaciona con las obligaciones sociales de los individuos en relación con la sostenibilidad. Mejorar la inteligencia social presenta un desafío considerable debido al fenómeno de la migración. Los migrantes representan una fuente de mano de obra económica para los países receptores, lo que ha llevado a ser denominado como "revolución marrón". Aunque Sepúlveda et, al. (2003) sugiere que se rebautice el fortalecimiento de las comunidades rurales como la "revolución verde" debido a la interconexión entre el desarrollo sostenible de las áreas rurales y la economía (FAO, 2003).

La última pero no menos importante parte dentro del ámbito de la ecología es la economía. McCallum (2005) han señalado que, en la trayectoria histórica de la ciencia occidental, se ha generado un impacto adverso en la comprensión del entorno natural: la ecología y la economía han sido consideradas como dos esferas distintas e independientes. No obstante, coexisten de manera complementaria, ya que la economía depende de los recursos ambientales y humanos para su continuo desarrollo (Orr, 2002). Por tanto, la economía debe fundamentarse en un desarrollo sostenible en lugar de basarse en la explotación de los recursos ambientales y humanos.

Por otra parte, la inteligencia emocional también desempeña un papel significativo en el ámbito de la ecología, al punto en que, Goleman, Bennett y Barlow (2012) engloban las inteligencias ecológicas, sociales y emocionales bajo el concepto de "ecoliteracia". En relación con la inteligencia emocional, es esencial tener la capacidad de reconocer los posibles efectos negativos de nuestras acciones en la sociedad, el entorno natural y otros seres vivos. McBride et, al. (2013) también han respaldado esta interrelación entre los aspectos ecológicos, emocionales y cognitivos, dentro del marco de la ecoalfabetización, describiendo estos aspectos como "conexiones entre mente, corazón, acción y espíritu".

Desde la práctica académica se debe utilizar un enfoque basado en una perspectiva integral de aprendizaje, reconociendo la diversidad de la vida y los variados conocimientos implicados. Dicha aproximación se implementa con el propósito de fomentar la toma de conciencia ambiental y resaltar enfoques críticos e innovadores que unen la naturaleza y la humanidad, tanto a nivel individual como en conjunto.

Considerando estas circunstancias Gevorgyan y Anahit (2009) delimitaron los propósitos en relación a la educación ambiental, tomando como eje central a la ecoalfabetización, configurándose como un componente fundamental del compromiso con el medio ambiente, dado que implica la aptitud para discernir y descifrar la vitalidad de los sistemas ambientales, así como para ejecutar medidas pertinentes

destinadas a preservar, revitalizar o ampliar dicha vitalidad (Disinger & Roth, 1992). Esta afirmación es válida tanto en términos individuales como colectivos (Esposito, 2009).

En este sentido, podemos llegar a la conclusión de que individuos con competencia ecológica poseen entendimientos fundamentales de los preceptos ambientales, demostrando inquietud por la salud del entorno natural y exhibiendo capacidades para adoptar actitudes responsables en cuestiones medioambientales. Con el propósito de abrazar estas cualidades, buscan asumir roles de investigadores, practicantes reflexivos, sujetos intelectualmente competentes y autodirigidos, además de demostrar responsabilidad ética y ecológica (Igbokwe, 2016).

La formación de jóvenes con competencia ecológica en el contexto educativo se ve profundamente moldeada por su entorno, incluyendo familias que poseen alfabetización ecológica, docentes y amistades. Por consiguiente, resulta igualmente crucial proporcionar educación en ecología tanto a las familias como a los educadores (Yıldırım y Hablemitoğlu, 2013). Siendo esta transición el camino más claro hacia un nuevo paradigma ecológico que por fin nos lleve hacia la sostenibilidad ambiental como componente fundamental de la sociedad, implicando no solo el cumplimiento de necesidades fundamentales, sino también la construcción de una sociedad dinámica, comprometida, crítica y ambientalmente madura.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias Rubio, G. (2019). "La ecoalfabetización como base para la enseñanza de la traducción". En Universidad de Salamanca (Ed.), *Traducción y sostenibilidad cultural*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- da Silva, M.C., Real, G., y Gonzaga, A. (2020). "Alfabetización ecológica: un instrumento para la efectividad de la sostenibilidad y protección del medio ambiente". *Veredas do Direito*, 17(38).
- Disinger, J.F., & Roth, C.E. (1992). *Environmental Literacy*. ERIC/CSMEE.
- Esposito, V. (2009). "Promoting Ecoliteracy and Ecosystem Management for Sustainability Through". UVM.
- Fernández Frésard, G. C. (2021). "Saberes ancestrales y Ecoalfabetización a través de las artes: una mirada desde/hacia nuestros pueblos originarios. *Revista Chilena De Pedagogía*, 2(2). <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2021.59845>
- Figueroa, A. (2016). "Aportes para otras miradas. Módulo: El Cuidado de la Vida". [Tesis Maestría en Gestión Ambiental y Desarrollo Sostenible], Universidad La Salle.
- Fresneda Peñaloza, A. D. P., & Rodríguez Sánchez, L. V. (2019). "Prácticas ambientales en el uso y cuidado del agua en el sector hotelero de Fusagasugá". Una propuesta educativa desde la eco-alfabetización". *Vida*. [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca].
- Fuertes Rosero, M. O. (2023). "Estrategias educativas para la eco-alfabetización etnobotánica en la Escuela de Educación General Básica Patricio Espinoza Bermeo, Comunidad de San Clemente, Imbabura-Ecuador". [Tesis Maestría en Gestión Ambiental y Desarrollo Sostenible], Universidad Técnica del Norte.
- Gevorgyan, S., & Adanallyan, A. (2009). *Addressing global environmental security through innovative educational curricula*. Springer Netherlands.
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia ecológica*. Editorial Kairós.
- Goleman, D., Bennett, L., & Barlow, Z. (2012). *Ecoliterate: How educators are cultivating emotional, social, and ecological intelligence*. John Wiley & Sons.
- Gómez, A. F., & Andrade, R. O. R. (2023). "Bioalfabetización: otras miradas hacia la sostenibilidad ambiental". *RedPensar*, 12(1).
- Igbokwe, B. (2016). "Environmental literacy assessment: Assessing the strength of an environmental education program (EcoSchools) in Ontario secondary schools for environmental literacy acquisition". Tesis Doctoral: Universidad de Windsor.
- Korthagen, F. (2004). "In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 20(1). <https://bit.ly/40JaypJ>
- Leff, E. (2007). *Aventuras de la Epistemología Ambiental: De la articulación de Ciencias al Diálogo de Saberes*. Siglo XXI.
- Locke, S., Russo, R.O., Montoya, C. (2013). "Environmental education and eco-literacy as tools of education for sustainable development". *Journal of Sustainability Education*, 4(10). http://www.susted.com/wordpress/content/environmental-education-and-eco-literacy-as-tools-of-education-for-sustainable-development_2013_02/

- McBride, B. B., Brewer, C. A., Berkowitz, A. R. & Borrie, W. T. (2013). "Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here?". *Ecosphere*, 4(5), 67. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1890/ES13-00075.1>
- McCallum, I. (2005). *Ecological intelligence: Rediscovering ourselves in nature*. Africa Geographic.
- Montoya, C. y Russo, R.O. (2007). "Ecoliteracy: a tool in environmental education". *Revista Comunicación*, 16(2), 83-85.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1978). "Intergovernmental Conference on Environmental Education organized by UNESCO in co-operation with UNEP". Tbilisi (USSR). Final Report. París, Francia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/>
- Orr, D. W. (2002). *The nature of design: ecology, culture, and human intention*. Oxford University Press.
- Pascuas Rengifo, Y., Perea Yara, H. C., & García Quiroga, B. (2020). "Ecoalfabetización y gamificación para la construcción de cultura ambiental: TECO como estudio de caso". *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(87).
- Priotto, G. (2005). "Programas de formación en educación ambiental de la EMV de CTERA: descripción, análisis, y síntesis crítica". En G. Priotto (ed.), *Educación ambiental para el desarrollo sustentable*. Aportes y apuntes del 1º Congreso de educación ambiental para el desarrollo sustentable de la República Argentina. Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina.
- Ramos, R., & Ramos, A. M. (2014). "Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia" [Cross-readings and ecoliteracy in children's pop-up books]. *Ocnos*, 12(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.02
- Segado Segado, F. (2013). "Inteligencia Ecológica. *Cultura, Ciencia y Deporte*", 5(15). <https://doi.org/10.12800/ccd.v5i15.249>
- Semilarski, H., & Laius, A. (2021). "Exploring Biological Literacy: A Systematic Literature Review of Biological Literacy". *European Journal of Educational Research*, 10(3).
- Sepúlveda, S., Rodríguez, A., Echeverri Perico, R., & Cordero Salas, P. (2003). *Territorios rurales, estrategias y políticas en América Latina*. ICA.
- Trageser, C. (2022). "Diez secretos para identificar árboles convierte a los niños en detectives de los árboles (y en protectores) con estas divertidas actividades". *Rev Nat Geo*, 7(2). <https://www.nationalgeographic.es/family/2022/04/10-secretos-para-identificar-arboles>
- Uno, G. E., & Bybee, R. W. (1994). "Understanding the dimensions of biological literacy". *BioScience*, 44(8).
- Valenzuela-Chapetón, C. (2023). "Diseño y ecoalfabetización. Desarrollo de un curso de diseño y sostenibilidad con relevancia para el siglo XXI". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(1).
- World Health Organization. (2003). *Diet, nutrition, and the prevention of chronic diseases: report of a joint WHO/FAO expert consultation*. World Health Organization.
- Yıldırım, F. & Hablemitoğlu, Ş. (2013). "Ecological Literacy for a Sustainable Future Proposal of an "Eco-Sociological Model". *Rural Environmental Education Personality, Jelgava*, 20(3).

¿Hubo presencia jesuítica en la costa del río Paraná en el actual territorio de la Provincia de Entre Ríos?

Was there a Jesuit presence on the coast of the Paraná River in the current territory of the Province of Entre Ríos?

Dra. Mónica Averó
UCA, Paraná

RESUMEN

La presencia jesuítica en Paraná ha sido afirmada y negada con igual fervor por los investigadores profesionales y por historiadores aficionados, por interesados en temas religiosos y por quienes son agnósticos, por quienes buscan una verdad objetiva de esta circunstancia y por quienes quieren buscar una ocasión para ser nombrados. Sin que los que apoyan la teoría de su presencia como los que la niegan pueda encuadrarse en algún tipo de perfil ideológico que avale o niegue prejuicios históricos. Es que la imagen de la Compañía de Jesús en tierras latinoamericanas trae la idea de aventuras, educación, misión, historias épicas y de oro y poder. Su fin desafortunado por intrigas palaciegas en Europas y su admirable resurrección a partir una emperatriz rusa protestante resultan más novelescas que si hubieran sido escritas por un autor de caballería medieval: ¿Quién pudiera haber pensado, en 1500, la expulsión de la poderosa Compañía de entonces, embarcada como delincuentes en barcos de exilio en 1767? ¿Quién hubiera imaginado que el 13/03/03 hubiera un Papa jesuita en la Iglesia posmoderna? Hasta la fecha de la elección resulta atractiva como tema de novela ya que el 3 se podría asociar a lo Trinitario que es uno de los grandes temas de los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola.

PALABRAS CLAVE: jesuitas; Paraná; expulsión; San Ignacio de Loyola.

ABSTRACT

The Jesuit presence in Paraná has been affirmed and denied with equal fervor by professional researchers and amateur historians, by those interested in religious issues and by those who are agnostics, by those who seek an objective truth of this circumstance and by those who want to seek an opportunity to be named. Without those who support the theory being aware of its presence as well as those who deny it can be framed in some kind of ideological profile that endorses or denies historical prejudices. The image of the Society of Jesus in Latin American lands brings the idea of

adventures, education, mission, epic stories and of gold and power. It's unfortunate end due to palace intrigues in Europe and its admirable resurrection from a Protestant Russian empress are more novelistic than if they had been written by an author of medieval chivalry: Who could have thought, in 1500, the expulsion of the powerful Company of that time, embarked as criminals on exile ships in 1767?... Who would have imagined that on 13/03/03 there would be a Jesuit Pope in the postmodern Church? Up to the date of the choice, it is attractive as a theme of a novel, since the 3 could be associated with the Trinitarian, which is one of the great themes of the Spiritual Exercises of St. Ignatius of Loyola.

KEYWORDS: jesuits; Paraná; expulsion; Saint Ignatius of Loyola.

Jesuitas en Iberoamérica.

Historia y desarrollo local en Paraná, Entre Ríos. Económica Indiana

Introducción

Este artículo, quizá, aporta escasas novedades acerca de la certeza formal de la presencia jesuítica en la época de las misiones, en el territorio de la actual provincia de Entre Ríos. Tampoco se puede ofrecer una afirmación definitiva si, al menos, estuvo presente la Compañía de Jesús en la costa del Paraná. Mucho menos podría afirmarse, de modo concluyente, el rumor popular sobre la Compañía de Jesús como originaria de la población que, luego, fue la Baxada del Paraná.

Sin embargo, quiere mostrar que hay ciertas evidencias del paso por la zona que merecen seguir avanzando en excavaciones arqueológicas que lo demuestren con mayor certeza. En tanto se realicen, hay documentos históricos y tradiciones locales que lo sustentan.

Fundamentación disciplinar

La historia económica puede pensarse según el método histórico de la Escuela de Annales. Esta mirada histórica distingue tres dimensiones superpuestas de análisis histórico que, aplicado a la Economía permite identificar variables de corto, mediano y largo plazo. Tomando el ejemplo del río Paraná, la aplicación de dicho pensamiento, se asemeja a tres niveles donde puede comprenderse, además, el desarrollo histórico de la Economía local. En la dimensión de corto plazo, en el nivel más superficial podría considerarse estabilidad de precios, tipo de cambio de divisas y tasas de interés, como valores de la coyuntura. En el ejemplo del río, sería el movimiento más superficial del oleaje que cambia con el viento, con el paso de una embarcación o el simple movimiento del agua. Explica el cambio más superficial del agua y, también, de la economía.

En el nivel intermedio, movimientos de variables de mediano plazo, podrían medirse los cambios de Producto, ingreso y valor agregado, como expresión de la producción y la riqueza de bienes y servicios. A su vez, estas mediciones pueden realizarse a valores brutos o purificarse en valores netos con desestacionalización y deflactación de valores inflacionarios. En este nivel de análisis se podrían ubicar las tendencias económicas de las variables, en diferentes períodos de tiempo que se delimitan según el uso que se quiera dar a la información económica resultante. Lo que explica mejor las modificaciones económicas de plazos más largos. En este sentido, hay estudios realizados de valores a 50 años, a 100 años y mayores, siempre que pueda contar con la información adecuada y las estadísticas históricas pertinentes.

En un nivel más profundo, los movimientos de largo plazo de la Economía, ya no se estudian sólo en variables o mediciones de ciertas modificaciones sino en variaciones estructurales sobre los modos de producción, los cambios históricos, culturales, entre otros. La economía de la época de las primeras fundaciones en Latinoamérica y los primeros análisis cuantitativos en la economía de los Virreynatos se pueden estudiar aquí. En Argentina, el principal foco comercial se encontraba entre Salta y Santiago del Estero, con eje en los recursos requeridos por las minas de Potosí. Siendo, el puerto de Buenos Aires centro del comercio no santo. Por lo cual, este movimiento estructural económico del comercio internacional podría mostrar lo que significó el desarrollo local entre 1500 y 1700 para el norte de la actual Argentina, el Alto Perú y para Charcas, actual Bolivia. A su vez, permite comprender el cambio histórico al observar las causas del cambio hacia la economía actual, donde el principal eje de desarrollo comercial e industrial se encuentra entre Rosario y Caba. Este movimiento estructural, en el ejemplo del río explica las modificaciones de fondo. Lo que interpretamos como el lecho del río serían causas históricas, culturales, humanas, religiosas, etc. que impactan y configuran variaciones en el desarrollo local económico. En esta dimensión estructural se plantea el interés de este tema para la comprensión de los fenómenos económicos entrerrianos.

La importancia de la temática también podría pensarse en el sentido de que las bases fundacionales de Argentina, y en la zona de Entre Ríos, surgen a partir de exploraciones alrededor del año 1520. En 1730 se dio por reconocido el poblado de la Baxada del Paraná, como independiente de Santa Fe a partir de otorgarle la autonomía de la parroquia. Y desde entonces, fue creciendo en interés y dimensión económica y social hasta ser reconocida como Villa en la Asamblea del año 1813. Este período histórico abarca unos 300 años de historia. Mientras que el período desde esta fecha hasta la actualidad (2024) son 200 años aproximadamente. Por lo cual, llega a ser interesante poder apreciar que el impacto del desarrollo durante 300 años debe estar presente en la actualidad, aunque ha sido escasamente estudiado.

A su vez, en los estudios de historia económica se toman los estudios locales realizados por el equipo Bibleh del CONICET. En particular se toman dos textos: *Aportaciones a la Economía Indiana* (1995) y *Orígenes Hispanoamericanos de la Teoría Cuantitativa* (1984). Estos textos muestran las investigaciones realizadas por autores económicos en Latinoamérica sobre los autores latinoamericanos entre 1538 y 1824. El Doctor Oreste Popescu, director de dicho proyecto de investigación, utiliza una

denominación de su autoría respecto de estos temas: Económica Indiana. El término económica por ser una traducción más exacta del *oikos nomos* griego y el término indiana por provenir del antiguo derecho indiano.

En la propia justificación que hace Popescu acerca de la validez teórica de los aportes económicos de los autores escolásticos tardíos, cita a Joseph Schumpeter, reconocido historiador económico, y a las investigaciones históricas del sacerdote Guillermo Furlong (1969).

(...) En efecto, a partir de 1538 comienza la serie de universidades indianas que sumarán hasta 1824, año este, el postrero de la dominación española en la América Hispana, un total de 33 universidades, sin contar algunos colegios máximos institutos de mayor envergadura que elevarían la cifra a medio centenar de centros máximos del saber para una población que no pasaba de los quince millones de habitantes.(...)¹

A su vez, cita Popescu a Schumpeter acerca del período hispano, al economista Joseph Schumpeter (1971)

(...) “En los sistemas de teología moral de estos escolásticos tardíos la economía conquistó definitivamente si no su existencia autónoma, sí al menos una existencia bien determinada; estos son los autores de los que con menos incongruencia se puede decir que han sido los “fundadores” de la economía científica. Aún más: las bases que pusieron para un cuerpo útil y bien integrado de instrumentos y proposiciones del análisis fueron más sólidos que gran parte del trabajo posterior, en el sentido de que una parte considerable de la economía de finales del siglo XIX se habría podido desarrollar partiendo de aquellas bases con más facilidad y menos esfuerzo que el que realmente costó desarrollarla, y de que, por lo tanto, parte del trabajo situado entre estas dos fases ha tenido núcleo de rodeo derrochador de tiempo y esfuerzo”²

Otro concepto interesante a los fines del tema que se está abordando es desarrollo local. Según el Centro para el Estudio del Desarrollo Local, dependiente de la Universidad de Quilmes (2009), elaborado por el Lic. Alejandro Casalis³

El desarrollo local se puede entender, de manera muy sintética, como un proceso complejo, que es producto de una construcción colectiva a nivel local, que tiene como objetivo movilizar los recursos del territorio en torno de un proyecto común e incluir al conjunto de la población. Supone una perspectiva integral del desarrollo, es decir, que incluye la dimensión social, política, ambiental, cultural, el perfil productivo, etc.

¹ Furlong, G. (1969), Historia social y cultural del Río de la Plata 1536-1810, el trasplante social, Buenos Aires, TEA, 277.

² Oreste, P. op. Cit p. 10 cita de Schumpeter J. (1970) History of economic analysis Oxford University Press 1954 y en español Schumpeter J. (2015) Historia del Análisis Económico, Ariel, 111. https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuarios/libros_contenido/arxiu/30/29425_Historia_analisis_economico.pdf recuperado 26 de julio de 2024

³ Casalis, A. (2009) ¿Qué es el desarrollo local y para qué sirve? Centro para el Estudio del Desarrollo Local, UQ Proyecto de Investigación aprobado por Resolución 2457/08 de la Dcción. Gral de Cultura y Educación de la Prov. de Bs As., p.1.

El concepto de desarrollo se distingue del concepto de crecimiento económico, en que resulta comprensivo de otros factores y no sólo el aumento de riqueza medido en términos de PBI. El concepto de desarrollo local, además de factores culturales, históricos, políticos y sociales, como lo explica el autor, incluye una perspectiva de asumir el desarrollo desde los propios actores. En el caso de los años 90 este concepto fue asumido por los municipios frente a las políticas neoliberales. En el presente trabajo histórico acerca de la posible presencia jesuítica en la costa del Río Paraná, en el actual territorio de la provincia de Entre Ríos, las acciones emprendidas por la Compañía de Jesús tendrían un impacto en el desarrollo económico local. El interés por lo tanto radica en poder encontrar acciones de misiones en territorio entrerriano que pudieran ser influyentes en la historia económica. Ya que, por la propia modalidad misionera de los jesuitas, su evangelización no era una mera instrucción doctrinal religiosa, sino acciones de contenido humano para el crecimiento integral de los indígenas habitantes de las reducciones. A su vez, la fundación de universidades, colegios y conventos para la población española y mestiza tal como puede recogerse de las crónicas del Cabildo de Santa Fe en el territorio bajo su dominio⁴. El proyecto de archivología que ha recuperado y digitalizado la totalidad de las actas entre Enero de 1573 y Diciembre de 1867 lo presenta del siguiente modo en su página de internet:

Las actas capitulares integran una de las series del Fondo Documental del Cabildo de Santa Fe y ellas dan cuenta de las atribuciones que tuvo la institución desde la fundación de la ciudad, el 15 de noviembre de 1573, y el rol que jugó en el proceso de formación y desarrollo de este núcleo urbano.

En síntesis, investigar los jesuitas antiguos en la costa del Río Paraná dentro del actual territorio delimitado por la Provincia de Entre Ríos en Argentina tiene como intención última delinear algunas explicaciones a partir de los procesos históricos sobre el desarrollo económico local actual. Y, en la medida de lo posible, esbozar a futuro algunas propuestas de políticas públicas con bases históricas certeras. La economía actual tiene causas en los tres niveles mencionados antes: corto, mediano y largo plazo. Sin embargo, las causas estructurales más profundas sólo logran explicarse a partir de los procesos históricos entre 1500 a 1750 aproximadamente como bases fundantes del origen económico de Entre Ríos. En continuidad con otras publicaciones previas, se exponen estos avances como devolución del interés en el tema de tantos investigadores profesionales y vocacionales y como aporte a otras investigaciones mejores que pudieran producirse en esta temática.

Quién dice qué

En la recopilación de información vigente acerca de la posible presencia jesuítica en la costa del Paraná, en el territorio de la actual provincia de Entre Ríos es posible encontrar autores de textos de investigación formales, autores de textos de investigadores vocacionales, textos de historiadores destacados y de periodistas interesados en la divulgación del tema. A su vez, existen aportes realizados con base en

⁴ <https://actascabildo.santafe.gob.ar/> recuperado 29 de julio de 2024.

fotografías antiguas y relevamientos arqueológicos financiados con fondos públicos. Se han encontrado documentos originales de la Junta de Temporalidades con sede en Santa Fe de la Vera Cruz, en los archivos históricos donde se menciona la administración y venta de los bienes pertenecientes a la Compañía expulsada y también artículos de otros archivos históricos digitalizados donde se mencionan estos temas. Se exponen a continuación, a modo de introducción en la temática de investigación los relevamientos y hallazgos realizados donde se mencionan evidencias acerca de la presencia jesuítica en el territorio de la actual provincia entrerriana, sobre la costa del Río Paraná.

Autores e investigadores

- Miguel Ángel Mernes y equipo: profesor interesado en la temática e investigadores aficionados, durante muchos años han investigado acerca de la historia de Paraná, los túneles y la posible existencia de Jesuitas, afirmando que hubo jesuitas en esta zona. La cita de algunas notas en YouTube realizadas por periodistas locales y textos de publicaciones en periódicos son mencionados más adelante.
- Prof. Julio Ruberto, escritor y publicista en periódicos locales afirmando que la existencia fue vedada por quienes se han apropiado de los bienes de la Compañía cuando fueron expulsados de territorios españoles. Estas publicaciones en formato papel y en formato digital en periódicos de circulación local. Más adelante se detallan las citas de estas publicaciones por ser pertinentes a la historia de la construcción de la Catedral de Paraná.
- Prof. Celia Godoy, ex encargada Archivo del Arzobispado de Paraná, afirma su existencia y aporta documentos con investigaciones propias acerca de algunos elementos escultóricos religiosos. El sitio digital Catolicus.com perteneciente a un sacerdote de la arquidiócesis se hizo eco de estas investigaciones y lo ha publicado con el título Estancias Jesuíticas en Entre Ríos⁵. La autora cita bibliografía, documentos, fotografías sin mencionar citas de los textos ni otros datos que permitan verificar la información allí vertida. A su vez, la publicación virtual no tiene fecha de inserción en la página. Puede inferirse por un comentario inicial al pie que contiene la fecha 27 de noviembre de 2020. Colocando el término jesuitas en el buscador de dicha página, surgen otros textos con similar temática y con el mismo tipo de publicación sin bibliografía, aunque decididamente la autora afirma la presencia de jesuitas en la zona.
- Prof. César Blas Pérez Colman hace un cuestionamiento a la idea de que Paraná pudiera ser originada por pobladores santafesinos. Y deja sembrada una interesante observación que, hasta ahora, no ha podido ser refutada. Es un

⁵ <https://catolicus.com/estancias-jesuíticas-de-entre-rios/> recuperado 24 de julio de 2024.

comentario de su Historia de Entre Ríos (1936)⁶, acerca de los motivos por los cuales el General Urquiza elige a Paraná como capital de la Confederación y para asentarse con los gobernantes: si el General Urquiza hubiera pensado que Paraná era menos importante que Concepción del Uruguay, no se hubiera mudado desde su Palacio de San José. La ciudad de Arroyo de la China estaba a medio camino entre la misión de Yapeyú y el Puerto de Buenos Aires. Era una conexión importante con Paysandú en Uruguay. Tenía saladeros y ganado, con puerto al río para exportación. Sin embargo, Urquiza elige a Paraná como Capital de la Confederación. La pregunta latente que hace Pérez Colman es ¿que vio el Gral. Urquiza en Paraná para elegir como capital del gobierno central de la Confederación?

A su vez, el mismo autor Pérez Colman, en el capítulo donde menciona las construcciones lindantes a la Catedral, dice lo siguiente:

(...) A continuación del inmueble precedentemente individualizado, tenía un solar don José Colobran, comerciante, catalán, y estanciero, casado con doña Catalina Troncoso. Colobran era dueño de una gran extensión de tierras situadas en Alcaraz, que adquirió en remate de las Temporalidades de Santa Fe después de la expulsión de la Compañía de Jesús. En ese solar que llegaba hasta la esquina y se extendía hacia el Norte por la actual calle 9 de Julio, el señor Colobran edificó su casa habitación. El inmueble pasó a ser propiedad del general Pascual Echagüe por haberlo recibido en herencia de la antes nombrada esposa de don José Colobran. Actualmente pertenece a la familia Zavalla, descendiente del general Echagüe. En la esquina de las calles 25 de Mayo 9 de Julio, el señor Echagüe edificó una casa que durante el gobierno de la Confederación ocupó con su familia el vicepresidente de la nación, doctor Salvador María del Carril. (...)

Este inmueble mencionado se encuentra exactamente detrás de la Catedral actual y, según lo menciona el autor, fue vendido luego de expulsados los jesuitas. La Junta de las Temporalidades de Santa Fe administró la venta de los bienes de la Compañía en Entre Ríos, costa del Paraná, Casa de Ejercicios y Capilla sobre actual 9 de julio.

- El padre Guillermo Furlong afirma la existencia de una casa de ejercicios espirituales en el actual solar ocupado por la Curia del Arzobispado de Paraná. Este texto fue aportado desde dos fuentes diversas que lo han estudiado con atención. A su vez, este texto es citado por sacerdotes de la arquidiócesis, como fuente segura documental, afirmando la existencia jesuítica en el territorio entrerriano.

Fotografías

Acerca de fotografías como documentos históricos, hasta el momento, se ha reconocido una única fotografía antigua del momento de la construcción de la actual Catedral que puede aportar una pista más para quienes afirman la existencia. Esto se

⁶ Pérez Colman, B. (1936), Historia de Entre Ríos – época colonial (1520-1810), Imprenta de la Provincia, capítulo III, 29-62.

debe, en primer lugar, al escaso desarrollo técnico de la fotografía en la época histórica y en el lugar. La actual construcción de la Catedral de Paraná se ha realizado sobre la base de tres construcciones previas en el mismo solar, con dimensiones cambiantes en cuanto al crecimiento constructivo. En la zona donde actualmente se encuentra el Templo y la Casa de las oficinas administrativas del Arzobispado, la Curia, se dice que fueron los espacios ocupados antiguamente por una casa de ejercicios jesuíticos y una capilla.

El Prof. Ruberto⁷ tiene una publicación donde menciona, apropiándose de otros textos y haciéndose eco del sentir común de los fieles paranaenses, que la parte trasera de la Catedral es el frente de una Capilla jesuítica. En el frente de la fotografía puede apreciarse la construcción del frontis de la actual Catedral y del edificio del Arzobispado. En dicha fotografía poco nítida que se encuentra en el Museo Martiniano Leguizamón y es del año. Y puede verse⁸ en la página del Arzobispado de Paraná donde se cuenta el origen de la arquidiócesis, sin mención del origen de la fotografía. Tampoco existe una fecha exacta en que fue tomada. Se estima hacia fines de 1880, por el grado de avance de la construcción del frontis.

Ecología urbana

En otras investigaciones locales, también se menciona una casa de “los padres” donde hubieran residido los sacerdotes jesuitas. Esta construcción serían los vestigios hallados en la Escuela Mariano Moreno ubicada a unos 1000 metros de la zona de la Catedral. Entre otros vestigios, la profesora María de Lourdes Cura, proteccionista de árboles ha situado la existencia de un olivo que es una especie no autóctona y un único ejemplar en la zona⁹. A su vez, en el primer capítulo del libro *Paraná y sus monumentos vegetales* (1999) elaborado a partir del Programa de Identidad Entrerriana, financiado por el Gobierno de Entre Ríos y el Consejo Federal de Inversiones, se concluye algo similar sobre un olivo ubicado en la misma escuela. En ambos textos, no se mencionan referencias históricas concretas acerca de la mención como jesuítico, fuera de la asociación entre el uso del olivo en misiones jesuíticas y el hecho de que sea un único ejemplar con una datación de más de 460 años. En la escuela Mariano Moreno, de Paraná, el ejemplar del olivo tiene un cartel indicador donde se lee: “1601 -2014 Olivo Jesuita Pacis nuntii”. Sólo queda el tronco seco ya que el árbol murió en el año 2014.¹⁰

Arqueología

⁷ <https://www.unoentrierios.com.ar/a-fondo/las-huellas-borradas-y-ocultas-la-presencia-jesuita-parana-n903840.html> publicación del día 14 de marzo de 2013. Visto 22 de junio de 2024

⁸ <https://arzparan.org.ar/2018/06/13/159-anos-la-diocesis-del-litoral/> visto 22 de junio de 2024

⁹ https://www.elonce.com/secciones/parana/682298-buscan-mantener-vivo-historico-olivo-de-escuela-mariano-moreno-tiene-420-aos.htm#google_vignette recuperado 24 de julio de 2024.
<https://www.lavoz901.com/noticias/al-rescate-de-un-olivo-testigo-de-la-historia-de-paran.htm> recuperado 24 de julio de 2024

¹⁰ Para mayor referencia leer el texto de María de Lourdes Cura donde se exhibe una fotografía de dicho ejemplar en su esplendor.

Dr. Daniel Schlávenzon, Dr. Alejandro Richard y equipo de investigadores de Conicet – UBA. Este es un equipo de investigación que fue contratado por la Municipalidad de Paraná a los fines de dejar zanjada la cuestión de los túneles y su origen histórico. La investigación con financiamiento público surge debido a la inquietud sobre el tema sembrado por el Prof. Miguel Ángel Mernes y el Prof. Ruberto. Los ciudadanos de Paraná mostraron amplia inquietud por la temática al surgir hallazgos de posibles túneles en diversas modificaciones realizadas en la zona, lo que motivó el contrato del municipio con el equipo del CONICET perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata. Si bien la conclusión del Dr. Schlávenzon fue por la negativa acerca de posible origen jesuítico de las construcciones subterráneas que se ramifican por la ciudad de Paraná, no desconoce que su origen histórico es misterioso y que, quizá son más recientes. En otros relevamientos en ciudades iberoamericanas se han encontrado similares construcciones y con igual resultado. Basta colocar en un buscador de internet túneles en la ciudad xxx y surgen numerosas citas. Sin embargo, no puede afirmarse ni negarse su origen histórico, aún en otras ciudades iberoamericanas.

Construcción de la Catedral de Paraná.

Los estudios que se han hecho de la construcción de la Catedral se basan en la estructura exterior de la construcción y por fotografías actuales donde se muestra la diferencia en la construcción del frente actual y la construcción trasera. En la imagen del techo que se filmó con ocasión de una restauración del techo puede apreciarse una línea divisoria detrás de la cúpula central. Esta línea podría dividir el edificio en dos¹¹. La mitad del frente actual como construcción de 1880, el cuarto edificio de catedral y la mitad trasera como la capilla "vieja" que muchos asocian como perteneciente a la Compañía de Jesús y que fue apropiada por familias de la época cuando fueron expulsados.

En otra publicación posterior¹² se citan con mayor detalle otros temas que siguen aportando pistas para la idea de la presencia jesuítica en la costa entrerriana sobre el Río Paraná, específicamente sobre la actual zona ocupada por la ciudad capital de la provincia. En este artículo se menciona una pista que surge de la existencia de un árbol de alcanfor que no es de la zona. Y que hubiera sido traído por los jesuitas a una posible casa habitada por "los padres", como se los menciona en algunos textos. Este alcanfor sería evidencia de la existencia de una construcción en el actual espacio ocupado por la Escuela Mariano Moreno. Para sumar evidencias, menciona un plano jesuítico donde se ubica una "capilla" en la zona de la actual ciudad de Paraná. Tal como se menciona en esta nota y en un video de otra nota anterior¹³, el profesor Julio Ruberto ha fundado una ONG denominada Al Rescate de la Historia, cuyo fin es profundizar temas históricos de la zona. Actividad que se ha desarrollado, según lo

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=3pLugul6Weo> visto 22 de junio de 2024. Ver minuto 0:16 y minuto 5:19. En el minuto 1:38 se ven las torres que se asocian con construcciones jesuíticas.

¹² <https://paranahaciaelmundo.com/la-presencia-jesuita-en-parana-que-sigue-sin-ser-oficializada/> del 23 de abril de 2021. Visto 22 de junio de 2024

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=idtpcikfEFc&t=160s>

mencionado en un blog de internet, desde el año 2007¹⁴, siendo su impulso y mantenimiento por aficionados. La información sobre la investigación y los documentos que fundamentan sus investigaciones resultan escasos.

El equipo Schlávenzon de Conicet

Los primeros esfuerzos para encontrar evidencias de la historia paranaense fueron realizados por un equipo vocacional de interesados en la historia y en la investigación convocados por el interés en el tema de Miguel Ángel Mernes¹⁵. Sus investigaciones apasionadas por las construcciones bajo tierra que se denominaron los túneles de Paraná fueron el atractivo para muchos, estudiantes y docentes investigadores de vocación. Y también para paranaenses interesados en su propia historia. El hecho de que no se conozca una fecha de fundación de la ciudad sino que sería una formación poblacional fruto de santafesinos que buscaban tierras altas por las inundaciones, también aporta su cuota de misterio. Este investigador también aportó la idea de que, en realidad, hay una interpretación errónea de los textos históricos y que la ciudad que se menciona como Santa Fe de la Vera Cruz sería la actual ciudad de Paraná.

La controversia y el misterio sembraron suficiente inquietud como para despertar el interés en las autoridades municipales de Paraná. Por lo cual se convocó a un equipo de investigadores a intentar desentrañar este misterio con una mirada profesional. Se inicia en el año 2004 y se publican los informes en el año 2007. En la página oficial del municipio se cita¹⁶ al equipo de investigadores profesionales de CONICET, con dirección de Dr. Daniel Schlávenzon, que fueron convocados para profundizar este tema de los túneles de Paraná, como un inicio de clarificación a la historia local. Este mismo equipo ha estado trabajando en otro tema con financiamiento nacional para restauración de lo que se ha llegado a la conclusión que es la Capilla Norte o del barrio del Tambor o barrio de los negros. Su construcción se remonta a 1822, siendo el edificio con reconocimiento oficial de mayor antigüedad en la zona. Dice la página oficial de la municipalidad: La Capilla Norte de San Miguel es el edificio religioso más antiguo en pie de Entre Ríos y el más antiguo que perdura en la ciudad de Paraná¹⁷. La investigación sintetizada por el director, Dr. Schlávenzon, fue editada en formato digital¹⁸ y publicada para acceso público en la página de la Universidad de Buenos Aires. Específicamente, el tema de los túneles fue investigado, visitado, estudiado y publicado por el Dr. Schlávenzon negando su origen jesuítico. A mayor claridad de este tema se adjuntan las dos publicaciones realizadas. Una de ellas en la página del mismo

¹⁴ https://rescatedelahistoriaparana.blogspot.com/?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAR0QwUF3ltbb22qfyzF9Uy-RF1dqfTisXHxikaJE4G1-ISsEpa_pHzJ1wl8_aem_a2CwSqOU7qlw_zGuxOwn8w

¹⁵ <https://www.unoentrierios.com.ar/tuneles-parana-enigma-sepultado-y-fuertes-controversias-n2653533.html>
<https://www.unoentrierios.com.ar/los-tuneles-los-que-nadie-dice-que-estan-un-misterio-siempre-presente-n918667.html>

¹⁶ <https://www.parana.gob.ar/archivo/noticia9776>

¹⁷ <https://www.parana.gob.ar/ciudadymemoria/capilla-norte-de-san-miguel-arcangel>

¹⁸ <https://www.iaa.fadu.uba.ar/cau/?p=9707>

investigador¹⁹ y otra en la revista científica especializada²⁰. Una publicación más reciente con el mismo tema y citado por una revista española²¹ fue realizada en el año 2020.

Aún con esta investigación detallada y su informe arqueológico, siguen cuestionando estas apreciaciones en notas posteriores, como las se citaron al inicio de este artículo. Los relevamientos arqueológicos se centraron en los temas de los túneles y en otras búsquedas. Sin embargo, todavía queda por dilucidar si la casa de ejercicios espirituales citada por Furlong y la Capilla Vieja que está instalada en los rumores paranaenses como parte de la Catedral, son ciertos. A los fines de obtener mejores evidencias se requieren planificación, financiamiento, autorizaciones pertinentes y excavaciones en el solar de la actual Catedral y de la casa de la curia del Arzobispado de Paraná.

Antecedentes históricos en documentos y textos de la época

- Leonhardt, C. SI (1932) Establecimientos jesuíticos en Corrientes y Entre Ríos, en *Boletín del Instituto de Investigaciones Históricas*, Tomo 15, año 11, no. 53 (jul-sep 1932), p. 87-115. Puede consultarse en <http://opac.filo.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=457204> visto 4 de julio de 2024

El autor Carlos Leonhardt SI menciona repetidamente las crónicas de las Cartas Annuas del período 1647 hasta el momento anterior a la expulsión. Y menciona repetidas excursiones al actual territorio de Entre Ríos, en las zona de la costa de Paraná, como lugar de tránsito a Santa Fe, a Corrientes por las misiones de Yapeyú, a las misiones del Uruguay actual, a Buenos Aires. Manifiesta el interés de pobladores de Paraná, en realizar ejercicios espirituales en Santa Fe y las expediciones de vaquerías hacia el interior de territorio entrerriano como parte de la alimentación habitual de los santafesinos y del colegio también. Sin embargo, no menciona la construcción de capillas, estancias, casas, colegios u otros edificios típicos de las obras jesuíticas que pudieran haber existido en territorio entrerriano.

- Ruiz Moreno, M. (1896), *La Provincia de Entre Ríos – sus leyes de tierras*, Guttemberg de Miró y Pizzola.
- Biblioteca Nacional de España, listado de jesuitas expulsos, manuscrito año 1767 ver en https://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000129878&page=1&fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR3a93VcBHHj4A0wb_O4T-6yYA11QJOTf62ZJ-xwAQtrDRxcvloUZdGVecw_ae

¹⁹ <https://www.danielschavelzon.com.ar/?p=1782> Los túneles de Paraná: Estudios de arqueología y arquitectura recuperado 22 de junio de 2024.

²⁰ Schávelzon, D. . (2007). Los frustrados túneles de Paraná: identidad, memoria y arqueología vertical. *Revista de Arqueología Histórica Argentina y Latinoamericana*, 1, 153–176. Recuperado a partir de <https://www.rdahayl.com/index.php/rdahayl/article/view/4>

²¹ <https://arqarqt.revistas.csic.es/index.php/arqarqt/article/view/265>

[m_AWYZz8GHUFOxAmf3OGYI1Zg23D3D8ogt_aXfKs68A4ai-3WJNO5ezyizJ_yIzUAW5JcErulJcaPNGrPk1AnkR3vI](#)

En la Biblioteca Nacional de España se ha digitalizado un cuaderno donde se han escrito de modo manuscrito muy ordenadamente un listado de los jesuitas de territorios americanos que llegaron embarcados a España. En este minucioso listado pueden leerse los nombres de quienes fallecieron en el camino y su situación religiosa. Es decir, la ciudad de origen, la actividad que realizaban, la pertenencia a algún colegio, estancia, etc. Por lo cual, es un registro interesante para identificar la procedencia de quienes vivían en territorio americano para 1767. Al comparar dicho listado con los sacerdotes ayudantes en territorio de la Baxada del Paraná se pudieron identificar algunos nombres de sacerdotes que ayudaron al conocido Cura Arias Montiel en la Capilla del Rosario de Paraná en el período aproximado a 1730 y hasta la expulsión. Se recuerda que en 1730 se dio formal reconocimiento a la parroquia de la Baxada como una institución religiosa independiente de la ciudad de Santa Fe de la Vera Cruz, en la otra costa del Río Paraná. Por lo cual, pudieron recuperarse un listado de nombres de religiosos residentes en el Colegio santafesino que viajaban a atender a los pobladores de la Baxada y, evidencia, también que ya había suficiente cantidad de actividad religiosa local, más allá de las vaquerías de caza de ganado cimarrón. Y, además, puede deducirse que la vida local con pobladores estables es bastante anterior a 1730.²²

Junta de Temporalidades en Santa Fe y otras circunstancias posteriores a la expulsión

En la ciudad de Santa Fe se encuentra un archivo histórico con documentación de la época colonial. En algunos casos se encuentra digitalizada y en otros casos pueden consultarse los originales. En dichos documentos se pudo hallar información acerca de la presencia jesuítica en la costa de la Baxada. La presencia que se menciona se relaciona a la caza de animales cimarrones para alimentar la estancia de Carcarañá y el Colegio de Santa Fe, también al cruce hacia Corrientes por territorio entrerriano, a la negociación con descendientes de Garay por tierras para una estancia en territorio entrerriano y también a la venta de las temporalidades existentes en Entre Ríos una vez que fueron expulsados por la real orden de 1767. Se detallan a continuación algunos textos con recopilaciones posibles de verificar.

Merece especificarse que se denominó *Temporalidades* a los bienes de la Compañía de Jesús que eran de tipo material. Estas temporalidades no distinguían entre bienes muebles e inmuebles, ni tampoco el tipo de uso profano o religioso, sino que se utilizó el término para referirse a los componentes del patrimonio material.

- Ciliberto, M. (2016), Juntas de Temporalidades, agentes locales y acceso a los recursos agrarios: La cesión y venta de los bienes de los jesuitas en la campaña de Buenos Aires y la Banda Oriental de fines del siglo XVIII; Universidade

²² Información relevada en el Archivo del Arzobispado de Paraná, respecto del listado de sacerdotes ayudantes del sacerdote Arias Montiel iniciador de la construcción de la Capilla Nuestra Señora del Rosario de la Baxada.

Federal do Rio de Janeiro: *Topoi(Río J.)*; 17; 32; 6-2016; 109-133
<https://www.scielo.br/j/topoi/a/gTYjCT7Fs6Jp5Cb3vXQxLBH/?lang=es>

Esta autora investiga y comenta de modo exhaustivo las ventas de los bienes jesuíticos en los territorios de la actual provincia de Buenos Aires y en la República Oriental del Uruguay. Al consultarle acerca de posibles vinculaciones con la Provincia de Entre Ríos, ha contestado que su trabajo no abarca esta zona.

- Cori, G. (2006) El Teniente de Gobernador Joaquín Maciel y la administración de las Temporalidades. Santa Fe, 1766 – 1771, *Historia Regional*, sección Historia, ISP 3-XIX, nº24, pp133-150 <http://hdl.handle.net/2133/17151>

El investigador ha hecho un minucioso trabajo acerca de la corrupción en la administración y venta de las temporalidades, con posterioridad a la expulsión de los jesuitas en la provincia de Santa Fe y en las zonas dependientes. Sin embargo, no menciona en detalle la provincia de Entre Ríos. Puede apreciarse en este detallado trabajo que, con anterioridad a que intervenga el gobierno español para supervisar el desprendimiento y desguace de las temporalidades jesuíticas, hubo corrupción en la distribución de dichos bienes. Esto concuerda por lo mencionado en algunos artículos de difusión mencionados al inicio de este trabajo, acerca del destino de los bienes en Entre Ríos, en particular, a la costa paranaense. Aunque no menciona explícitamente sucesos de la Baxada, solo algunos aspectos marginales.

- Maeder, E. (2006), La administración y el destino de las temporalidades jesuíticas en el Río de la Plata
https://www.larramendi.es/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1000220

En p. 87 comenta que el sacerdote P. Antolín Gil Obligado solicita la venta de las tierras de temporalidades existentes en la Bajada del Paraná, para solventar los gastos de la construcción del Templo. Que le fue concedido por la administración de los bienes de temporalidades, ya que no existían otros datos sobre dichas tierras en los registros santafesinos. Sin más datos, el autor, no aporta más información que lo mismo que menciona César Blas Pérez Colman sobre las tierras heredadas al norte de Entre Ríos por descendiente de Garay y adquiridas por canjes y compras, una vez resulto el litigio. Desde 1731 que se establece el Cura Arias Montiel, hasta 1777 que gana el litigio los herederos de Garay, toda la zona de la actual Ciudad de Paraná, contaba con dos Capillas: la del Rosario y la Capilla de San Antonio de Padua.

- Valenzuela, E. (2018). Ejecutar la expulsión de los jesuitas en los dominios del Rey: Joaquín Maciel en la experiencia santafesina (1767-1771), *Cuadernos De Historia. Serie Economía Y Sociedad*, (20), 155–171.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cuadernosdehistoriaeys/article/view/22183/30898>

La autora se centra en la persona de Joaquín Maciel y la circunstancia que movieron a actuar en el desmembramiento y la ejecución de las ventas de las propiedades jesuíticas. Interesante análisis de dichas circunstancias personales y sociales que

influyeron en el actuar. No menciona bienes sobre la Baxada del Paraná o acerca de actividades en la provincia de Entre Ríos, aunque menciona otras zonas de influencia en Santa Fe.

Económica indiana: una aplicación a modo de ejemplo.

Entre los temas económicos, analizados con la metodología de Annales y que forman parte de las variables de largo plazo, puede apreciarse la evidente cantidad de notas acerca de las vaquerías en territorio entrerriano. En las Actas del Cabildo de Santa Fe de la Vera Cruz se encuentran solicitudes de autorizaciones para vaquear en territorio de la otra banda del Paraná, desde 1600 aproximadamente. En algunas de las solicitudes, se mencionan 12000 cabezas reiteradamente. Lo que no es una cantidad menor. Y demuestra la cantidad de ganado vacuno cimarrón existente en el territorio de la actual Entre Ríos. Ese ganado se reprodujo en modo salvaje desde las primeras expediciones de Solís en el año 1525.

En la actualidad, Entre Ríos se destaca en su economía ganadera y este perfil aún hoy. Las estadísticas²³ más recientes (2023) con informe del gobierno provincial mencionan:

La provincia de Entre Ríos es la cuarta provincia en cuanto a participación en la faena de ganado bovino del país, representando el 3,9% a nivel nacional. Respecto al ganado porcino, también es la cuarta provincia y participa en el 4,6% del total faenado a nivel nacional. Finalmente, es la undécima provincia en cuanto al total de faena de ganado ovino y representa el 0,7% a nivel nacional.

Estos datos económicos, tomados 500 años después, siguen destacando la importancia ganadera para la provincia de Entre Ríos. A nivel histórico 500 años es casi historia reciente, aunque desde el punto de vista económico es una observación que permite inferir que es una producción “exitosa” en cuanto a su sustentabilidad a lo largo del tiempo. Lo que también muestra que, estudiando historia económica, pueden proyectarse a futuro las principales fuentes económicas. A su vez, en la actualidad, se estudian los recursos productivos en su conexión con otros sectores. Esto se denomina las cadenas de valor. En el caso de la ganadería bovina, puede decirse que es una cadena donde la inversión está, en cierta medida, garantizada. Siempre esbozando las condiciones naturales y culturales que, desde el punto de vista histórico, apoyan la producción local. Ya que, para poder enmarcarlo en desarrollo local, deben estar acompañadas de políticas públicas que promuevan y apoyen la producción. Y que no transforme al sector productivo en una mera fuente de recaudación tributaria que termine por agotar la producción a fuerza de recaudación meramente confiscatoria. Sin interesar el sostén económico-financiero en el largo plazo de un recurso que, naturalmente e históricamente, se ha visto favorecido por las condiciones naturales del territorio.

²³ <https://www.entrerios.gov.ar/dgec/wp-content/uploads/2024/07/Informe-Ganadero-Ano-2023.pdf> en página 6 y siguientes. Recuperado 28 de julio de 2024

Conclusiones abiertas a excavaciones futuras

Como se menciona al inicio, el presente artículo no aporta una conclusión cerrada a la certeza acerca de la presencia de Jesuitas en los orígenes históricos de la ciudad de Paraná y a lo largo de la costa entrerriana sobre el Río del mismo nombre. Solamente se recopilan hallazgos, artículos, documentos sintetizando información que circula por vía oral y por vía escrita, con diversos grados de profesionalidad entre los autores e historiadores.

Puede apreciarse que, hay datos consistentes para pensar en la presencia en algunos puntos de la ciudad de Paraná y a lo largo de la costa entrerriana, con motivos de vaquerías, uso de campos y posibles usos de cal para construcciones. Aún hay documentación para seguir relevando. Quizá, la cuestión podría quedar más clarificada con algún avance a partir de excavaciones arqueológicas que pudieran dar mayores evidencias acerca de la posible existencia de las típicas construcciones arquitectónicas de la Compañía en los lugares donde estuvo presente con actividades misioneras, productivas y culturales. Mientras tanto, la duda sigue presente: ¿hubo presencia jesuítica en la costa del Paraná, sobre el actual territorio de la provincia de Entre Ríos? ¿O no?

BIBLIOGRAFÍA

- Archivo del Arzobispado de Paraná <https://arzparan.org.ar/2018/06/13/159-anos-la-diocesis-del-litoral/>
- Biblioteca Nacional de España, listado de jesuitas expulsos, manuscrito año 1769 ver en <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000129878&page=1>
- Casalis, A. (2009) “¿Qué es el desarrollo local y para qué sirve?” *Centro para el Estudio del Desarrollo Local*. Universidad de Quilmes.
- Centro de arqueología Urbana (2021 – 2024) “El Barrio del Tambor”. *Ediciones del CAU* <https://www.iaa.fadu.uba.ar/cau/?p=9707> Facultad de Arquitectura. UBA
- Cerini, R. (2021 Nota en YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=3pLugul6Weo> Nota del 19 de junio de 2021. Visto 22 de junio de 2024. Ver minuto 0:16 y minuto 5:19. En el minuto 1:38 se ven las torres que se asocian con construcciones jesuíticas.
- Ciliberto, M. (2016), “Juntas de Temporalidades, agentes locales y acceso a los recursos agrarios: La cesión y venta de los bienes de los jesuitas en la campaña de Buenos Aires y la Banda Oriental de fines del siglo XVIII”. Universidad Federal do Rio de Janeiro: *Topoi* (Rio J.); 17; 32; 6. <https://www.scielo.br/j/topoi/a/gTYjCT7Fs6Jp5Cb3vXQxLBH/?lang=es>
- Cori, G. (2006) “El Teniente de Gobernador Joaquín Maciel y la administración de las Temporalidades. Santa Fe, 1766 – 1771,” *Historia Regional*, sección Historia, ISP 3-XIX, Nº24. <http://hdl.handle.net/2133/17151>
- Cura, María Lourdes (2021) “Nota Periodística El Once Digital” Buscan mantener vivo histórico olivo de escuela Mariano Moreno: tiene 420 años <https://bit.ly/4bm1Vbr> recuperado 24 de julio de 2024.
- Cura, María Lourdes (2014) Al rescate de un olivo, testigo de la historia de Paraná <https://bit.ly/4h0X3tD> recuperado 24 de julio de 2024
- Furlong, G. (1969), *Historia social y cultural del Río de la Plata 1536-1810, el trasplante social*, Buenos Aires: TEA.
- Gobierno de Entre Ríos (2023) “Informe del sector Ganadero, Dirección de Estadísticas y Censos – Ministerio de Economía, Hacienda y Finanzas”. <https://www.entrerios.gov.ar/dgec/wp-content/uploads/2024/07/Informe-Ganadero-An-o-2023.pdf> Recuperado 28 de julio de 2024
- Godoy, C. <https://catolicus.com/estancias-jesuíticas-de-entre-rios/> recuperado 24 de julio de 2024.
- Leonhardt, C. SI (1932) “Establecimientos jesuíticos en Corrientes y Entre Ríos, en Boletín del Instituto de Investigaciones Históricas”, Tomo 15, año 11, Nº 53. Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: http://repositorioubasib.uba.ar/gsd/collect/bolravi3/index/assoc/bihaar_1/_n053-6-.dir/bihaar_1_n053ap087_115ao.pdf
- Maeder, E. (2006) “La administración y el destino de las temporalidades jesuíticas en el Río de la Plata” https://www.larramendi.es/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1000220
- Municipalidad de Paraná, Capilla Norte de San Miguel Arcángel <https://www.parana.gob.ar/ciudadymemoria/capilla-norte-de-san-miguel-arcangel>

- Municipalidad de Paraná, Intentan rescatar las ruinas de parte de una cervecería del Siglo XIX <https://www.parana.gob.ar/archivo/noticia9776>
- ONG Al rescate de la historia. Programa Una de dos. <https://www.youtube.com/watch?v=idtpcikfEFc&t=160s>
- ONG Al rescate de la Historia: blog propio <https://rescatedelahistoriaparana.blogspot.com>
- Pérez Colman, B. (1936), Historia de Entre Ríos – época colonial (1520-1810) capítulo III. Imprenta de la Provincia.
- Popescu, O. (1995) “Aportaciones a la Económica Indiana”, *Cuadernos Instituto del Pensamiento Económico Latinoamericano* Nº 23, Bs. As: UCA.
- Popescu, O. (1984), “Orígenes Hispanoamericanos de la Teoría Cuantitativa”, *Programa Bibleh Conicet serie ensayos y conferencias* Nº 3.
- Riani, J. (2021) La presencia Jesuita en Paraná que sigue sin ser oficializada. <https://bit.ly/3Dadk1o>
- Ruberto, E (2013). <https://www.unoentrierios.com.ar/a-fondo/las-huellas-borradas-y-ocultas-la-presencia-jesuita-parana-n903840.html>
- Ruiz Moreno, M. (1896), “La Provincia de Entre Ríos – sus leyes de tierras”, Guttemberg de Miró y Pizzola.
- Schlávenzon, D. (2005) “Los túneles de Paraná: Estudios de arqueología y arquitectura” <https://www.danielschavelzon.com.ar/?p=1782> recuperado 22 de junio de 2024.
- Schávelzon, D. (2007). “Los frustrados túneles de Paraná: identidad, memoria y arqueología vertical”. *Revista de Arqueología Histórica Argentina y Latinoamericana*, 1. Recuperado a partir de <https://www.rdahayl.com/index.php/rdahayl/article/view/4>
- Schávelzon, D (2020) “Arquitectura religiosa afroamericana: una producción híbrida en la búsqueda de la identidad. La capilla de San Miguel en Paraná”, Argentina, *Arqueología de la Arquitectura*, Centro de Arqueología Urbana, Universidad de Buenos Aires <https://arqarqt.revistas.csic.es/index.php/arqarqt/article/view/265>
- Schumpeter J. (1970) History of economic analysis. Oxford University Press y en español Schumpeter J. (2015) “Historia del Análisis Económico”, *Ariel*, <https://bit.ly/4ifMNPd>
- Túneles de Paraná (2021) Enigma sepultado y fuertes controversias. <https://www.unoentrierios.com.ar/tuneles-parana-enigma-sepultado-y-fuertes-controversias-n2653533.html>
- Túneles de Paraná (2013) Los túneles de los que nadie dice que están, un misterio siempre presente. <https://www.unoentrierios.com.ar/los-tuneles-los-que-nadie-dice-que-estan-un-misterio-siempre-presente-n918667.html>
- Valenzuela, E. (2018). “Ejecutar la expulsión de los jesuitas en los dominios del Rey: Joaquín Maciel en la experiencia santafesina (1767-1771)”, *Cuadernos De Historia*. Serie Economía Y Sociedad, (20). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cuadernosdehistoriaeys/article/view/22183/30898>

La creación del ser humano: diálogo entre teología y teoría de la evolución

The creation of the human being: dialogue between theology and theory of evolution

Mag. Iván Bussone
Universidad Nacional de La Rioja/ ISFD "Insp. Albino S. Barros"

RESUMEN

Este artículo presenta una exposición sistemática sobre el origen del ser humano desde la perspectiva de la teología de la creación. Incluye los relatos bíblicos sobre el origen del ser humano, así como la respuesta que ofrece la revelación sobre qué es el hombre y cuál es su lugar en el universo y se contrastan con las teorías evolutivas con el objeto de responder a la pregunta que se constituye el eje de la exposición: ¿cuáles son los elementos complementarios y los aspectos incompatibles entre la teoría evolutiva sobre el origen del hombre y la visión teológica católica? Aborda cómo ambos enfoques, cuando se mantienen dentro de sus respectivos dominios, pueden ofrecer una visión integral del origen y la naturaleza del ser humano.

PALABRAS CLAVE: creación; teoría de la evolución; evolucionismo; origen del hombre

ABSTRACT

This article presents a systematic exposition on the origin of the human being from the perspective of the theology of creation. It includes the biblical stories about the origin of the human being, as well as the answer offered by revelation about what man is and what his place is in the universe and are contrasted with evolutionary theories in order to answer the question that arises. the axis of the exhibition: what are the complementary elements and incompatible aspects between the evolutionary theory on the origin of man and the Catholic theological vision? It addresses how both approaches, when kept within their respective domains, can offer a comprehensive view of the origin and nature of the human being.

KEYWORDS: creation; theory of evolution; evolutionism; origin of man

Introducción

Podríamos denominar antropológicas a todas las ciencias que estudian al hombre. La antropología filosófica, sin desconocer el aporte de las demás y, por el contrario, valiéndose del mismo, “hace una segunda lectura (del hombre), a nivel más profundo: es una visión reflexiva de su esencia y de su existencia, una comprensión metafísica de cuanto las ciencias positivas han aportado al conocimiento del hombre” (Gastaldi, 1999: 33). Estudia al hombre como sujeto personal con el método propio de la filosofía, ya que forma parte de la misma.

En cuanto a la antropología teológica, está también aborda al hombre, pero lo hace tomando como fuente de conocimiento a la revelación contenida en las Sagradas Escrituras y la Sagrada Tradición e interpretada fielmente por el Magisterio de la Iglesia. La antropología teológica no utiliza la simple razón, como lo hace la filosofía, sino que apela a un conocimiento de orden superior. Por ello, el que reflexiona a partir del aporte de la teología no lo hace como filósofo sino como creyente que acepta a Cristo como la perfecta revelación del hombre al propio hombre (DV 1,14; GS 1,22).

El tema de este escrito es *el origen del hombre*, tema que forma parte de la Antropología teológica. La pregunta que se constituye en el eje de la exposición es la siguiente: ¿cuáles son los elementos complementarios y los aspectos incompatibles de la teoría evolutiva sobre el origen del hombre con la visión teológica católica? Por lo tanto, este trabajo se centrará en la antropología teológica, pero sin excluir los aportes de la antropología filosófica y de las ciencias empíricas, con el fin de tener una visión específica del origen del ser humano, sintetizando fe y cultura.

El tema reviste una importancia ineludible cuando se trata de relacionar ciencia y fe porque afecta directamente al mismo ser humano. En 1859 Darwin escribe el libro “El origen de las especies”, que plantea la teoría de la evolución como explicación del origen de los seres vivos y, entre ellos, el del hombre. Como toda obra científica tuvo sus antecedentes y, en este caso particular, el de mayor incidencia fue Lamarck, considerado como el padre de las teorías evolucionistas. De esta manera, el origen del hombre deja de ser explicado solamente por los textos que ofrece la Sagrada Escritura para plantear nuevos interrogantes y nuevas soluciones a la cuestión. De allí que el Magisterio de la Iglesia siempre estuvo interesado en la teoría de la evolución porque influye en la concepción cristiana del hombre.

Teniendo en cuenta que actualmente la teoría de la evolución es más que una hipótesis y que goza de gran aceptación en la sociedad, se torna necesario profundizar en la temática para proporcionar respuestas ante las preguntas que suscita cuando se presenta la concepción cristiana del hombre. Así, este artículo ofrece una exposición sistemática acerca del origen del hombre que busca iluminar, a partir de la fe, el saber humano que existe al respecto. En este sentido, son ilustrativas y elocuentes las palabras que el Papa Benedicto XVI expresó en el Encuentro con los párrocos y sacerdotes de las diócesis de Belluno-Feltre y Treviso:

Actualmente, en Alemania, pero también en Estados Unidos, se está asistiendo a un debate bastante encendido entre el así llamado “creacionismo” y el

evolucionismo, presentados como si fueran alternativas que se excluyen: quien cree en el Creador no podría admitir la evolución y, por el contrario, quien afirma la evolución debería excluir a Dios. Esta contraposición es absurda, porque, por una parte, existen muchas pruebas científicas en favor de la evolución, que se presenta como una realidad que debemos ver y que enriquece nuestro conocimiento de la vida y del ser como tal.

Pero la doctrina de la evolución no responde a todos los interrogantes y sobre todo no responde al gran interrogante filosófico: ¿de dónde viene todo esto y cómo todo toma un camino que desemboca finalmente en el hombre? Eso me parece muy importante. En mi lección de Ratisbona quise decir también que la razón debe abrirse más: ciertamente debe ver esos datos, pero también debe ver que no bastan para explicar toda la realidad. Nuestra razón se ve más ampliamente. En el fondo no es algo irracional, un producto de la irracionalidad; hay una razón anterior a todo, la Razón creadora, y en realidad nosotros somos un reflejo de la Razón creadora. Somos pensados y queridos; por tanto, hay una idea que nos precede, un sentido que nos precede y que debemos descubrir y seguir, y que en definitiva da significado a nuestra vida.

El tema del origen del hombre desde una perspectiva cristiana exige ser incluido en la noción –tal vez más amplia– de creación. Ramos nos aproxima a una definición de creación diciendo que esta “se produce cuando una cosa totalmente inexistente (es decir, que no existe ni en acto ni en potencia, ni en forma) recibe, de una causa eficiente, todo el ser” (2010: 55). Se trata, entonces, de una noción propia del ámbito filosófico, particularmente de la metafísica, que también pertenece a la teología en cuanto que es una acción que solamente es aplicada a Dios. De hecho, en la Sagrada Escritura, el verbo “crear” tiene siempre y exclusivamente a Dios por sujeto.

De acuerdo a Tanzella-Nitti, el término creación tiene tres connotaciones: una activo, en el que tiene solo a Dios como sujeto; otra pasiva, como el efecto de la acción creadora y, un tercer modo, “entendida como una relación, esto es, como una dependencia continua y fundante de aquello que ha sido hecho por su Creador” (2002: 2). Aclara, asimismo, que crear a partir de la nada, en el cuadro filosófico-teológico sobre la doctrina de la creación significa asociar cinco notas distintivas: temporalidad, racionalidad, libertad, finalidad y perfección (o “bondad” de la creación) (cf. 2002: 15).

Por su parte, la evolución, en un sentido amplio, significa cambio de un estado a otro, de potencia a acto pero siempre en vista a una mayor perfección. Supone la existencia de aquello en que se efectúa las modificaciones, supone la creación. Por ello no hay, necesariamente, contradicción entre creación y evolución.

Ahora bien, cabe aclarar que evolución es una categoría que pertenece a las ciencias experimentales y que no existe una única teoría de la evolución sino varias que difieren en las explicaciones que han brindado sobre el mecanismo evolutivo. Si bien brindaremos un panorama general a partir de las posturas existentes, a los fines de este trabajo, están todas agrupadas en la expresión singular de “teoría de la evolución” o “teoría evolutiva”. Todas ellas se refieren a teorías netamente científicas (propias de las ciencias experimentales) y no a propuestas filosóficas o pseudo-filosóficas que pretenden explicar toda la realidad desde las herramientas

teóricas que ofrece la teoría evolutiva. A estas últimas comúnmente se las denomina doctrinas evolutivas, teorías evolucionistas o simplemente “evolucionismo”. También se tratará esta problemática, no obstante es necesario aclarar las diferencias respectivas para evitar confusiones. A pesar de que en los documentos magisteriales se ha usado –a veces- indistintamente uno y otro término hasta lograr una mayor precisión, en este trabajo aplicaremos la distinción ya enunciada y, cuando se transcriban textos que hagan uso diferente al aquí planteado, se podrá interpretar en qué sentido son empleados los términos por el contexto en el que son incluidos.

Por lo expresado precedentemente, no podemos afirmar que necesariamente haya contradicción entre creación y evolución. “No podemos decir: Creación o Evolución; la manera correcta de plantear el problema debe ser: Creación y Evolución, pues ambas responden a preguntas distintas” (Ratzinger: 19).

Por otra parte, creemos importante explicitar una distinción ya planteada más adelante: la diferencia entre el origen de todo lo creado y el origen del hombre. “La singular dignidad de la persona humana, responsable y espiritual, requiere en su creación una actividad muy compleja de los padres del individuo y de Dios [...] El individuo humano, por ser persona, no es producido como los animales inferiores a él” (Martínez Sierra 2002: 134). En este sentido la doctrina de la creación se aleja de la teoría evolutiva, particularmente en lo que respecta al alma espiritual: ella es creada directamente e inmediatamente por Dios, tal como lo afirmó el Papa Pío XII en su encíclica *Humanis Generis*.

Todo lo expresado anteriormente da cuenta del enfoque que asume este trabajo y cuyo desarrollo estará estructurado en tres apartados: el primero desarrollará la doctrina de la creación del hombre, explicando cada una de las características que esta tiene y que ya fueron mencionadas *ut supra*. Están incluidos los relatos bíblicos sobre el origen del hombre, la respuesta que ofrece el dato revelado sobre qué es el hombre y el lugar que este ocupa en el universo. El segundo apartado se centrará en la teoría evolutiva sobre el origen del hombre, caracterizándose y ofreciendo una breve reseña del estado de situación de la teoría, mostrando cómo las ciencias nos brindan un gran aporte sobre la materia y nuevos problemas que tienen profundas implicancias filosóficas y teológicas sobre las que debemos trabajar. En el último apartado, se llevará a cabo un análisis comparativo entre la teoría evolutiva del origen del hombre y la doctrina de la creación, a los fines de juzgar los aspectos en que hay complementariedad y aquellos en los que se aprecia incompatibilidad.

Teología de la creación

Plantear el origen del hombre desde una perspectiva cristiana requiere ubicarlo en el marco de la Teología de la creación. Sólo desde este marco podemos comprender no sólo el origen del ser humano, sino también su ubicación y destino.

El concepto “creación” es propio del pensamiento judeo-cristiano que no tuvo parangón en la cultura helénica. Se trata de un dato aportado por la Revelación. “La creación es un artículo de la fe cristiana (es decir, un misterio) y no la conclusión de un

razonamiento metafísico (es decir, de un saber profano)” (Ruiz de la Peña 1988: 128), obtenido exclusivamente por la luz natural de la razón.

La creación es un acto propio de Dios, que tiene a Dios por sujeto y que se refiere al pasaje del no-ser al ser, de la nada a la existencia. Justamente a ello se refiere la expresión *ex nihilo*. “La Creación se produce cuando una cosa totalmente inexistente (es decir, que no existe ni en acto ni en potencia, ni en forma) recibe, de una causa eficiente, todo el ser” (Ramos 2010: 55), siempre y cuando esa causa eficiente no exija la existencia de otro sujeto o materia.

La idea central de la visión creacionista es la *creatio ex nihilo* que, en las Sagradas Escrituras aparece tardíamente: 2 Macabeos 7,28. “La creación de la nada deriva de la idea de la soberanía absoluta de Dios, del concepto monoteísta, de la libertad del acto creador, del puesto que ocupa Cristo en la creación” (Martínez Sierra 2002: 49).

Solamente Dios existe por sí mismo, todo lo demás existe por otro. Ese otro es quien se constituye en la causa eficiente de su existencia, ya sea por emanación, generación, transformación o creación. En los tres primeros casos, se trata de dar origen a la existencia de algo a partir de un sujeto o algo ya existente. Sólo en la creación se parte “de la nada” (= no ser) de un ser en sí o de otro ser para producir un nuevo ser. Siguiendo a Ramos:

Cuando en la Teología cristiana afirma que Dios crea las cosas, no se sostiene que algo salga de Dios hacia fuera, esto es, una emanación de la sustancia divina; ni se dice tampoco que Dios transforme una materia eterna preexistente, sino que se afirma que las cosas salen de la nada y es Dios la causa única de toda la realidad, siendo ésta distinta de Él (2010: 57).

Para Santo Tomás, fiel al pensamiento cristiano, Dios es creador y conservador del mundo, este es el efecto del acto creador de Dios. El mundo, y todo lo que contiene, son criaturas cuyo ser es participado por Dios. Él conoce las cosas y por ello las cosas tienen ser, por lo tanto, son el producto del Entendimiento divino. En este sentido, el mundo es finito y contingente, esto quiere decir que no hay necesidad de su existencia. Sólo Dios es necesario e infinito y la existencia del mundo no forma parte del ser divino. Dios no tiene necesidad de las criaturas, sino que libremente decide darles existencia como una emanación de su suprema bondad. Cabe aclarar que no se trata de una emanación de su naturaleza (entendido emanar como sinónimo de fluir) porque, de ser así, la realidad sería de naturaleza divina y no serían criaturas. Sin embargo, todos los seres creados guardan una diferencia absoluta con el Creador. Éste eterno y trascendente; aquéllos, temporales, finitos y contingentes. “‘Ser’ para la criatura significa estar siendo traída a la existencia, es estar siendo ‘sida’ por el creador” (Palacios: 17). Son oportunas las palabras de Sayés:

La creación, entendida como participación en el ser divino que Dios otorga a las criaturas, nos lleva a comprender que, por la participación del ser, cada criatura tiene una subsistencia ontológica propia, la cual se diferencia de Dios creador y de la nada. La criatura no es Dios ni es la nada; es, simplemente, “algo”, un ser absoluto y limitado, un ser contingente, un *ens ab alio*; pero es un ser en sí, con una subsistencia ontológica propia. Este es el concepto de sustancia, que no

hemos de entender nunca como el último sustrato físico de las cosas, sino como subsistencia ontológica de todo lo que existe (2002: 104).

La diferencia entre el ente creado y Dios, con relación al ser, es que el ente creado “tiene” ser por participación divina. En cambio, Dios es el Ser Primero, el Ser Mismo, del cual nada hay antes que Él. En este sentido, al Dios creador no le aporta ni le quita nada a su ser divino la obra creada. Dios no es afectado por la creación, pero sí las creaturas ya que existen gracias a la acción creadora y por ello hay una relación de dependencia de las creaturas con el Creador en cuanto este es principio y origen de su ser. Se puede resumir lo dicho con las siguientes palabras de Tanzella-Nitti:

La afirmación de que Dios crea a partir de la nada equivale a la afirmación de la omnipotencia y de la libertad divinas. Se está, en efecto, afirmando que Dios no tiene necesidad de nada fuera de sí para crear y que su acción no está limitada o condicionada por alguna cosa preexistente o coeterna a Él (2002: 128).

De este modo, se rechazan tres errores: el dualismo, el materialismo y el panteísmo. El primero “es un sistema que admite dos principios supremos, diversos y opuestos, de los cuales se origina toda la realidad” (Ramos 2010: 58). Considerar que Dios crea desde la nada es confirmar que Dios es uno. Se sigue que plantear “Un Dios que no crea a partir de la nada no es un único Dios” (Tanzella-Nitti 2002: 128). El mal no es un dios, no es un principio, no es una sustancia, sino más bien la ausencia de algo debido.

El materialismo, por su parte, considera que toda la realidad es materia y esta es eterna. Pero, como ya se afirmó anteriormente, Dios creó de la nada todo cuanto existe y por lo tanto no hubo algo anterior que sirviera de punto de partida para que Dios creara. De ser así, no se trataría de creación sino de una transformación. Por otra parte, es absurdo afirmar que sólo existe materia.

Finalmente, el panteísmo niega la diferencia entre Dios y el mundo, aspecto este que se contradice con la noción de la absoluta distinción que existe entre el Creador y la creatura que hemos desarrollado anteriormente.

Tanzella-Nitti (2002) acota que son cinco las notas clásicas asociadas a la doctrina teológica de la creación: temporalidad, racionalidad, libertad, finalidad y perfección.

La visión creacionista da cuenta de una dependencia ontológica de Dios y la creación, y hasta se puede aceptar que dicha dependencia fuera eterna. Sin embargo, la concepción cristiana se apoya en el dato revelado que indica que el mundo comenzó junto con el tiempo, por lo que se concluye que ambos fueron creados. Varios textos sagrados son el fundamento revelado de que apuntan a una creación temporal: Génesis 1,1; Proverbios 8,22; Eclesiástico 24,9; Efesios 1,4; Juan 17,24, por citar solo algunos de ellos. De allí que el mundo es finito porque tiene un comienzo, no es eterno y es mutable. La creación, y con ella la historia, tiene un comienzo y un punto de llegada que le determina un sentido teleológico. Si el tiempo es un ente de razón con fundamento en las cosas que cambian, entonces el tiempo no puede haber existido antes que las cosas porque no había en qué aconteciera el cambio.

Tanzella-Nitti (2002) fundamenta la racionalidad del mundo diciendo que se trata del producto de la Inteligencia divina y de su libre voluntad que ha querido crearlo. Por tanto, la creación no es fruto del azar o de un destino incierto. El carácter racional, sobre todo, se debe a la mediación del Verbo en el origen y conservación del mundo (1Corintios 8,6; Colosenses 1,15-18a; Hebreos 1,2-3):

Quien actúa por inteligencia realiza las obras según la idea que tiene de las mismas; por ejemplo, el constructor realiza materialmente una casa que tiene ya en la mente, en cuanto a la idea (...). Dios produjo las cosas no por necesidad natural, sino mediante su inteligencia y voluntad. Por consiguiente Dios hizo todas las cosas por su Verbo, que es la norma de todas las cosas creadas (Contra Gentiles, IV, c.13).

Hay ciertos textos bíblicos que tradicionalmente fueron tomados para dar cuenta de que la obra de creación es una acción deliberada (lo que no significa que sea arbitraria) de Dios: Proverbios 8,22-31; Sabiduría 11,25; Salmo 115,3; 135,6; Efesios 1,11.

Dios no tiene necesidad de crear el mundo o para hacerlo de la manera que lo hizo. Nada (ni externo ni interno) obliga a Dios a crear, pero sí decide dar existencia al mundo porque quiere. Es un acto de su liberalidad, una expresión de su libertad y generosidad puesto que la creación es una acción gratuita de Dios, un don de Él. Y crea el mundo por amor y para amarlo.

Martínez Sierra (2002) y Ruiz de la Peña (1988) sostienen que el conocimiento del misterio trinitario de Dios fundamenta su libertad creadora. Como el amor reclama a quien amar, cada persona divina es objeto de amor de las otras. Entonces, Dios no necesita del mundo para amar puesto que Dios satisface ello en la comunión intra-trinitaria. A este razonamiento Sayés, en una nota al pie de su obra, lo cuestiona mediante la objeción siguiente: "...aunque Dios fuera unipersonal, siendo *ens a se*, tiene en sí la plenitud infinita del amor y no necesita crear. Un Dios unipersonal que necesite crear no es un Dios trascendente" (2002: 111). De cualquier manera, una y otra postura coinciden en la libertad como nota distintiva del acto creador.

Ahora bien, toda acción libre persigue un fin. Y si no hay nada preexistente al acto creador de Dios, entonces Dios mismo es el fin de la creación. Pero si Ser divino no tiene necesidad de la creatura ¿cómo puede ser que sea Él mismo el fin de la creación? La respuesta nos la ofrece Ruiz de la Peña: "Afirmar, en suma, que Dios crea por y para sí es afirmar que Dios crea para dar-se, para comunicar lo suyo, para perfeccionar, y no para darse a sí mismo algo o para perfeccionarse" (1988:147). Cuando nosotros hacemos algo para nosotros mismos ya no hay una acción desinteresada (al menos totalmente) o benevolente. En cambio "en Dios", hacer algo por y para sí es un acto de participación de sus bienes. "Hay que evitar el equívoco de que el fin intrínseco de lo creado –la gloria de Dios- sea el fin extrínseco del acto creador" (1988: 69).

Si lo creado tiene ser por participación y Dios es infinitamente bueno, ergo el ser que le participa es bueno y perfecto en la medida de su esencia. Santo Tomás otorgaba a todos los seres individuales un contenido racional porque son queridos y creados por

Dios y tienen impresa la perfección divina en la medida de la conveniencia de la cosa creada. La perfección divina, que es una y simple, se refleja en la pluralidad de seres. En términos del aquinate:

Pero las cosas creadas no pueden alcanzar la perfecta semejanza de Dios según una sola especie de creaturas porque, puesto que la causa excede al efecto, lo que está en la causa de modo simplísimo y unificado se encuentra en el efecto de modo compuesto y multiplicado; a no ser que el efecto corresponda a la especie de la causa, cosa que no puede decirse al presente: la criatura, en efecto, no puede ser igual a Dios (Contra Gentiles, II, 45).

Por lo expuesto hasta aquí podemos expresar que no existe algo que sea malo en sí mismo: no existe el mal ontológico. Lo que existe es una privación, una limitación del bien que debería tener un determinado ente por limitación del ser en acto. Hablar de privación es referirse a una carencia, una falta o una ausencia de un bien que debería estar pero no lo está. Y como lo que le falta se corresponde con la naturaleza de ese ente determinado, es que “El mal no es un ser (ni en acto ni en potencia) sino la privación o carencia de un ser que debería haber” (Medina 2011: 47). En otras palabras, si el mal es una privación, entonces da cuenta de una imperfección.

Un aspecto insoslayable de la visión creacionista es el hecho de que la creación es también la acción continuada de Dios sobre el mundo. Si Dios es la causa eficiente y final del mundo, y este es el efecto de aquella, para que continúe el efecto es necesario que no desaparezca la causa. En este sentido, la relación de dependencia ontológica que hay entre el Creador y la creatura continúa. Dios sostiene a las creaturas en el ser y en el obrar, puesto que no lo recibieron de sí mismo. Dos pasajes bíblicos muy elocuentes son Sabiduría 11,25-26 y Colosenses 7,17. A esta prolongación de la acción de la Causa Primera sobre el mundo creado se la denomina creación continuada.

Tres son los conceptos que están ligados a esta noción: conservación, concurso natural y providencia. El primero se trata de la acción divina que mantiene a las cosas en la existencia, como ya lo explicáramos en el párrafo anterior. El segundo se refiere a la colaboración de Dios en las operaciones de las creaturas y, el tercero, al plan de Dios que orienta el destino del mundo (cf. Martínez Sierra 2002: 58).

Quisiéramos detenernos brevemente en el concurso natural de las creaturas frente a la participación activa de Dios en sus operaciones. No se trata de que el Creador y la creatura realicen, cada una, una parte del efecto sino que cada una es causa total del efecto pero –al mismo tiempo– no lo hacen solo. Dios y la creatura son causa de lo causado pero en niveles diferentes. La creatura es la causa finita, categorial y limitada que obra con autonomía y según sus cualidades. Aquel, la causa trascendental que le otorga a la creatura el ser y el poder obrar.

Sobre la providencia podemos afirmar que todas las cosas están ordenadas a un fin propio al cual dirigen su ser y obrar. En el logro de dicho fin alcanzan su perfección. El orden que hay en cada cosa existente y en la totalidad de las mismas responde a un plan ideado por una Inteligencia divina que es la que gobierna el curso de la creación, denominado Providencia divina. Mateo 6,25-30 es la “carta magna” del fundamento

bíblico de la Providencia, pero hay otros como Isaías 46,9-11; Salmo 146; 103; 144. Sólo un Dios sabio y bondadoso, que quiere que todos los seres se realicen, puede justificar la aceptación de la Divina providencia.

La creación del hombre en la Sagrada Escritura

El origen del mundo, en general, y del hombre, en particular, es un misterio de fe que exige el dato revelado: “Por la fe, sabemos que el universo fue formado por la palabra de Dios, de manera que lo que se ve resultase de lo que no aparece” (Hebreos 11,3). Este es el motivo por el cual tomaremos algunos pasajes de la Sagrada Escritura para plantear la creación del hombre teniendo en cuenta la observación realizada por Tanzella-Nitti:

...cuando la Escritura utiliza un lenguaje cósmico, recurriendo a elementos utilizados en la observación de la naturaleza, el mensaje que transmite es teológico y antropológico. Se trata en primera instancia de un discurso sobre quién es Dios y sobre quién es el hombre: si el cosmos entra de modo insignificante en tal diálogo no es para revelar qué cosa es en sí mismo, sino cuál es su papel con relación a Dios y al hombre (2002: 119).

En este mismo sentido, Ruiz de la Peña asevera: “...cabe entender el relato no ya como una página de ciencias naturales que nos informa sobre el *cómo* de la creación, sino como una reflexión religiosa, que es de suyo independiente del revestimiento literario concretamente adoptado” (1988: 22). En este caso se caracteriza por utilizar un lenguaje mítico en el que se combinan símbolos e imágenes. Lenguaje que contenía elementos de la influencia de las mitologías de la antigüedad sobre la creación del mundo y del hombre, que recibió la cultura de Israel pero que, sin embargo, fueron adaptados y corregidos por los hagiógrafos para comunicar lo que Dios les inspiraba como contenido de su Revelación.

El libro del Génesis nos presenta dos narraciones de la creación del hombre. Se trata de los capítulos 1 y 2 cuyas composiciones históricas fueron inversas al orden en que aparecen en el libro sagrado. El capítulo de carácter sacerdotal es más reciente (s. XI-X a.C.) que el segundo capítulo, denominado Yahvista, que fue compuesto en el s. VI a.C.

El relato del primer capítulo del Génesis se caracteriza por llamar a Dios *Elohim*, quien crea a partir de su palabra, remarcando –de este modo– su trascendencia. Toda la creación se efectúa en seis días y de manera progresiva y gradual. La expresión “Y vio Dios que la luz era buena” (Génesis 1,4) se repite al final de cada una de las obras que operó en los primeros cinco días. El sexto día fue destinado para crear al hombre: Génesis 1,26-31.

Varios detalles contenidos en el texto dan cuenta de que el hombre es la cúspide de la creación: el triple uso del verbo hebreo “*bara*” (creó) que siempre tiene como sujeto exclusivo a Dios; la expresión “hagamos” como manifestación de una dedicación especial y solemne en el momento de crear este ser superior; el hecho de crearlo a “imagen y semejanza” de Dios pero como pareja humana (varón y mujer) por lo que varón y mujer son iguales en naturaleza y dignidad sin negar su diferencia sexual; la

bendición de la fecundidad humana y el encargo de ser cooperadores de Dios en la obra creadora, otorgándole el dominio sobre la creación; el hecho de ser la cúspide del progresivo acto creador de Dios, que concluye con la fórmula “vio Dios cuanto había hecho y estaba todo muy bien” (v. 31) en reemplazo de la fórmula aprobatoria utilizada hasta ese momento: “vio Dios que era bueno”.

Por su parte, el capítulo genesíaco 2 llama a Dios “Yahvé” y es presentado de manera antropomórfica: como alfarero (v. 7), agricultor (v. 8), cirujano (v. 21) y hasta sastre (capítulo 3,31) en el que toda la creación acontece en un día. La pareja humana no es creada de manera simultánea, como ocurre en el capítulo que le precede, sino que dedica los primeros versículos (4b-7) a la formación del varón y los restantes (18-25) a la creación de la mujer. En esta narración todo es creado en torno al hombre, quien es el responsable de poner nombre a los animales que no son “una ayuda adecuada” para él, puesto que sólo a la mujer considera “hueso de mis huesos y carne de mi carne” (Génesis 2,23). Por tanto, aunque no se hable directamente de la “imagen” de Dios, el relato del capítulo 2 del primer libro del Pentateuco presenta la superioridad del ser humano sobre las demás creaturas (al darles nombre) y la igualdad de naturaleza y dignidad entre el hombre y la mujer. “El mensaje de este texto es que Dios cuida del hombre. En primer lugar, porque prepara el medio vital para el ser humano: lo que llamamos Paraíso, y le encarga que lo trabaje” (Ramos 2010: 68).

Estos elementos esenciales que encontramos en el primer libro bíblico se complementan con otras informaciones presentes en otros libros de las Sagradas Escrituras: Salmo 103; 8; 2Macabeos 7,22-29; Eclesiástico 17,1-12; Sabiduría 2,23; Hechos 4,24; 14,15; 17,24; 1Corintios 11,7; Santiago 3,9 entre otros.

Podemos extraer dos conclusiones de estos textos inspirados: el hombre es imagen de Dios y tiene un lugar especial en el cosmos, en el orden jerárquico existente entre las creaturas.

El hombre como imagen de Dios y su lugar en el mundo

Hay un Creador (Dios) y creaturas. Dios es la causa suprema de todo lo creado. Es el agente perfectísimo de la creación. Y la causa está en el efecto, a modo de semejanza. En este sentido, en el efecto se plasma parte de la perfección del agente creador. Y afirmamos que es una participación de la perfección divina porque si tuviera la misma perfección, lo creado sería Dios y no creatura.

Ahora bien, no todas las creaturas participan del mismo grado de perfección sino que lo hacen en función de su capacidad de recibirla. Serán las creaturas espirituales las que reflejen de modo más eminente la perfección de Dios, tanto en su naturaleza como en sus operaciones. El hombre es un ser especial, que difiere del resto de los seres creados, debido a que la existencia del alma en él le confiere un modo de ser más perfecto. Como Dios es espiritual, lo creó en parte también espiritual para poder recibirlo en su interior (cf. Ramos 2010: 91). Y las obras de Dios, respecto de sí mismo, son el entendimiento y la voluntad. El alma humana es una substancia intelectual, es

espíritu y lo que más la aproxima a la perfección divina –además de su naturaleza espiritual- son sus operaciones de entendimiento y voluntad.

El hecho de que el hombre es imagen de Dios no se refleja solamente en el alma sino también en el cuerpo. No porque Dios tenga cuerpo sino debido a que el hombre no es solamente un ser espiritual sino también corporal.

A pesar de que se manifieste a menudo la convicción de que el hombre es ‘imagen de Dios’ gracias al alma, no está ausente en la doctrina tradicional la convicción de que también el cuerpo participa a su modo, de la dignidad de la ‘imagen de Dios’, lo mismo que participa de la dignidad de la persona. (Juan Pablo II 1986, #6)

El hombre es una unidad sustancial de cuerpo y alma. Esta idea es superadora de los dualismos que consideraban al cuerpo como la cárcel del alma. Por consiguiente, el hombre no es solamente un cuerpo ni solamente un alma, es el compuesto de ambos. Tampoco es la sumatoria de dos sustancias distintas sino que es una sola sustancia con dos dimensiones –si se nos permite la expresión- tanto corpórea como espiritual. “El hombre es, pues, una creatura singular, única en el concierto de la creación, que reúne en sí la realidad de lo visible y lo invisible, en la unidad de su ser, y verdadera comunión existencial de materia y espíritu” (Caponnetto 2016: 27). Por ello, lo que le ocurre al cuerpo le afecta al alma y lo que acontezca con el alma repercute en el cuerpo.

El alma es el principio vital de los seres vivos. Es la forma del cuerpo o de la materia de los seres vivientes. Es el principio de vida de estos, ya sean los vegetales, los animales y el hombre que, con este último, comparten el hecho de tener un cuerpo, exterioridad o materialidad que es informada por el alma. Pero se diferencian en que el alma humana es subsistente mientras que la de los otros seres vivos mencionados no es subsistente. Esto implica que el alma humana puede ser y operar sin el cuerpo. “El alma humana es *hoc aliquid*, es sustancial, individual y subsiste por sí, pero no como si poseyera en sí la especie completa sino como aquello que perfecciona y completa la especie humana en tanto es, precisamente, forma del cuerpo” (Caponnetto 2016: 34-35).

El hombre es imagen y semejanza de Dios, y una de las consecuencias de esta verdad bíblica es que el hombre no es algo sino alguien. Es persona y, por tanto, es digna. “Digno” es el predicado propio de persona por lo que nunca puede ser considerada o tomada como un medio, sino que siempre la persona será un fin en sí misma. Cualquier acción o decisión que tome a la persona como un medio estará atentando contra su dignidad.

En este sentido, es válido afirmar que siempre la persona debe ser un “in-útil”. En otras palabras, nunca debe ser considerado como alguien que nos sirva (útil) para algo sino que debe ser alguien que vale por sí mismo. Cuando consideramos a la persona como útil, dejamos de reconocerla como fin para tomarla como un medio.

Retomando los dos relatos de la creación del hombre (capítulos 1 y 2 del libro del Génesis) muestran que todo ha sido creado para él. De allí que, relativamente

hablando¹, el hombre es el fin de la creación. La creación entera está a servicio del hombre. Ahora bien, todo hombre participa de la misma dignidad y nunca puede un hombre ser sometido a otro.

Por otra parte, en los pasajes del Nuevo Testamento prevalece una idea más bien dinámica de “imagen de Dios” por encima de la imagen natural. Presentan a Cristo como la imagen perfecta de Dios (Colosenses 1,15; 2 Corintios 4,4; Hebreos 1,3). Él es el hombre pleno que restituyó la imagen dañada por el pecado original. Cristo es, entonces, la imagen de la que cada cristiano participa por la gracia y que está llamado a reproducir siguiendo su ejemplo (Romanos 8,29).

Concluimos este apartado con las palabras de Ramos:

El hombre ocupa un puesto especial en el contexto de la Creación, puesto que, por su cuerpo, está en el mundo, pero no está de cualquier manera, sino con una presencia espiritual además de física. En el hombre, se sintetiza el mundo material y el mundo inmaterial, por esto, no sólo ocupa un espacio físico sino que tiene también una presencia espiritual y le compete la misión de ser el lazo de unidad entre las dos dimensiones del cosmos. El ser humano es el nexo, el anillo que los une. El mundo es uno por su origen, por la relación de sus partes y por su ordenación al hombre como fin del universo (2010: 71).

La teoría evolutiva y el origen del hombre

En 1859 Charles R. Darwin publicó la obra *Origen de las Especies* con la que se consolidó una visión de la naturaleza que ya se venía fraguando desde hacía más de un siglo gracias a la gran cantidad de datos reunidos por los naturalistas: la concepción fijista de las especies que fue sustituida a lo largo del siglo XVIII y XIX por una de tipo transformista (cf. Collado González 2010). Sin embargo, las ideas evolutivas tienen antecedentes que se remontan a los filósofos de la antigüedad. Pero nuestra reseña tomará como punto de referencia la obra de Darwin por el impacto que generó en el mundo de las ideas, ya que la teoría evolutiva se convertirá en predominante a partir de su obra en 1859 y su teoría de evolución por selección (Boido, Domenech, Espejo, Flichman, Nillni, Onna et al 1990: 63). Un hecho incesante al respecto es que la primera edición de la obra evocada, con 1250 ejemplares, se agotó el primer día que se puso en venta.

Durante el siglo XVIII había dos corrientes que explicaban la diversidad de los seres vivos: los fijistas y los transformistas. Ambas tenían en común que todos los seres vivos fueron creados por Dios, aunque no con todos los detalles y precisiones que hemos expuesto en el apartado anterior, puesto que había una interpretación “literal” de los textos sagrados. Lo que podemos recuperar como uno de los puntos coincidentes con nuestra presentación de la visión creacionista es la idea de que Dios era el origen de las creaturas.

¹ Recordar en este punto que el fin último de la creación es Dios mismo: Colosenses 1,16. Este es el motivo por el cual usamos el adverbio “relativamente”.

La diferencia entre ambas corrientes radicaba en que los fijistas sostenían que las diferencias entre los seres vivos tienen su origen “directo” (para cada una de las especies) e “inmediato” en el acto creador y que las mismas permanecen invariables, con el correr del tiempo, mediante la reproducción. Los transformistas, por el contrario, postulaban que las diferencias en las formas de vida existente son el producto de transformaciones de formas de vida primitivas y comunes.

Las discusiones entre las dos corrientes anteriores se acrecentaron, alcanzando su mayor expresión a finales del siglo XVIII. Fue en esa ocasión cuando Jean B. Lamarck, desde la cátedra de Zoología de la Universidad de París, planteó una hipótesis evolutiva: los seres vivos cambian sus formas en el tiempo, pasado de estados más simples a otros de mayor complejidad. Estos cambios se producen en cada individuo debido a dos factores que ejercen presión: el medio ambiente y las necesidades internas del organismo. Los cambios que se sucedían en el ser vivo consistían en un mayor desarrollo de algún órgano o su degeneración. Estos resultaban permanentes y luego eran transmitidos a su descendencia. Veamos un ejemplo de su teoría dada por el mismo Lamarck:

Relativamente a los hábitos, es curioso observar el producto en la forma particular y talla de la jirafa. Se sabe que este animal, el más alto de los mamíferos, vive en el interior del África, donde la región árida y sin praderas le obliga a ramonear los árboles. De este hábito, sostenidos después de mucho tiempo en todos los individuos de su raza, resultó que sus patas delanteras se han vuelto más largas que las de atrás, y que su cuello se ha alargado de tal manera, que el animal, sin alzarse sobre las patas traseras, levante su cabeza y alcanza con ellas a seis metros de altura (1986: 187-188).

Las experiencias empíricas pudieron comprobar que el medio ambiente ejercía su influencia en las transformaciones que se operaban en los seres vivos, pero no se corroboró que dichas transformaciones se transmitieran a la descendencia.

En 1809, en Inglaterra, nace Charles R. Darwin, quien participó en una expedición científica a bordo del barco *Beagle* durante cinco años –entre 1831 y 1836-, con la que dio la vuelta al mundo.

En ese lustro llegó el archipiélago de las Galápagos, ubicado en el océano Pacífico a 1000 Km de la costa del Ecuador. El naturalista Darwin observó que, aunque la distancia entre las islas no era muy grande, la fauna entre ellas era muy distinta. Esto lo llevó a la conclusión de que la elevada biodiversidad de las islas Galápagos se debía a la adaptación a las condiciones ambientales particulares, al aislamiento geográfico y a la transmisión a los descendientes.

Una vez concluida la expedición, se dedicó a trabajar en su teoría que podemos sintetizarla en tres puntos claves:

1.- Los individuos no aumentan indefinidamente a través de la reproducción debido a la escasez de los recursos alimenticios (esta idea tuvo una fuerte influencia de Tomhas Maltuhs).

2.- Los individuos tienen rasgos distintos entre sí y, cuando se reproducen sexualmente, transmiten esos rasgos con numerosas y pequeñas variaciones, por lo

que la transmisión de los rasgos nunca es exacta. Algunos de estos individuos son los que mejor están adaptados al medio ambiente.

3.- Cada generación de organismos vive un proceso de selección natural en el que sobreviven los individuos con condiciones más ventajosas en función del medio ambiente y son eliminados aquellos (por la muerte o por la incapacidad de dejar una descendencia numerosa) los que presentan variaciones menos favorables al ambiente. No son los individuos los que evolucionan sino la población compuesta por los mismos.

Demos lugar al mismo Darwin para explicar este punto:

Si las variaciones útiles a un ser orgánico ocurren alguna vez, los individuos caracterizados de este modo tendrán seguramente las mayores probabilidades de conservación en la lucha por la vida y, por el poderoso principio de la herencia, tenderán a producir descendientes con caracteres semejantes. A este principio de conservación o supervivencia de los más adecuados lo he llamado selección natural. Conduce este principio al perfeccionamiento de cada ser en relación con sus condiciones de vida orgánica e inorgánica y, por consiguiente, en la mayor parte de los casos, a lo que puede ser considerado como un progreso en la organización. Sin embargo, las formas inferiores y sencillas persistirán mucho tiempo si están bien adecuadas a sus condiciones sencillas de vida (2005: 130-131).

Boido, Domenech, Espejo, Flichman, Nillni, Onna et al (1990) precisan lo siguiente:

La selección natural va produciendo cambios adaptativos en el transcurso de generaciones de tal modo que las formas biológicas de una especie se van diferenciando progresivamente de sus antepasados, a tal punto que a pesar de la continuidad reproductiva a través del tiempo, el paleontólogo clasificará como especies distintas a una actual y su antecesora. El problema, en parte, es saber cuál es el origen de las especies (77).

Darwin proponía que todas las especies, incluido el hombre, se relacionaban porque tenían antepasados comunes.

Durante el siglo XX, se logró hacer una síntesis de las propuestas darwinistas con los principios de la genética descubiertos por Méndel también en la segunda mitad del siglo XIX. Es así como surgió a mediados del siglo XX la “Teoría sintética de la evolución” o “neodarwinismo”, la cual articulaba las aportaciones de Darwin y Mendel. Los nuevos hallazgos de la genética y la bioquímica reforzaron las líneas generales de la teoría sintética aunque también abrió nuevos interrogantes y desafíos que, no obstante, no parecen amenazar lo sustancial de la actual teoría de la evolución (cf. Collado González 2010), sobre todo el factor de la selección natural como elemento explicativo. Aunque este ya no constituye la causa última del proceso evolutivo, del cambio de las especies, sí influye en el mismo.

Actualmente, la explicación ofrecida por Darwin no es aceptada tal cual fue expuesta originalmente, sino que se prefiere explicar la selección natural por las mutaciones genéticas que surgen por azar, aunque, una vez dadas, la selección

conserva las útiles y elimina las demás. En la medida que se acumulan mutaciones útiles desemboca en la formación de nuevas especies (cf. Sayés 2002: 235).

A partir de la teoría de Darwin se buscó la explicación biológica del origen del hombre, ya que se considera que también es producto de la evolución y que, por lo tanto, pasó de formas de vida simples a más complejas, como lo es actualmente. El proceso por el cual surge el hombre sobre la tierra, cuando posee espíritu, se denomina “hominización”. A la especie humana se la denomina *Homo sapiens*, que significa “hombre sabio”, ya que su capacidad intelectual constituye el “salto cualitativo” con relación a los demás seres vivos². Forma parte del reino animal, tipo vertebrados, clase mamíferos, del orden de los primates, de la familia de los homínidos y del género homo. Todo ello ubica al hombre, por lo menos en cuanto al cuerpo, junto con los antropoides (monos).

Los homínidos son los que tienen extremidades anteriores más cortas que las posteriores y son bípedos. Al interior de estos se distinguen dos géneros: los *Australopithecus* y *Homo*. Ambos difieren en la capacidad craneana (el segundo tiene mayor cm³ que el primero) y en la incapacidad de fabricar instrumentos de piedra como sí lo hacían los *Homo*.

(Fue) la búsqueda de eslabones intermedios entre el hombre y otros primates, (la) que ha conducido a la clasificación habitual de los precursores del hombre actual: los australopitecos africanos (entre 4,5 y 2 millones de años), seguidos del homo habilis (desde 2,3 a 1,5 millones de años), el homo erectus (se habla también de homo ergaster, entre 2 y 1 millones de años, en África, y de homo erectus en Asia), y las diversas variedades de homo sapiens. Se trata de un terreno en el que existen muchas incertidumbres y frecuentemente se producen novedades que obligan a cambiar esquemas (Artigas 2000).

Lo cierto es que no hay certezas sobre la procedencia del género humano entre las teorías evolutivas, pero sí continúa vigente la idea de la evolución como origen y desarrollo de la naturaleza, en general, y del *Homo sapiens*, en particular.

Aspectos complementarios e incompatibles entre la teoría evolutiva del origen del hombre y la doctrina de la creación

Las teorías evolutivas sostienen que los seres vivos, entre ellos el hombre, surgen de seres inferiores como resultado de su adaptación al medio ambiente. Pero el porqué de ese origen y hacia dónde van los seres vivientes sigue siendo una pregunta sin respuesta desde la teoría de la evolución. Esta trata de investigar las modalidades, leyes y factores de la evolución, pero no se pronuncia sobre la finalidad ni sobre la “causa última” de los hechos porque su objeto y método no se lo permiten (cf. Gastaldi 1999: 310) ya que tales cuestiones corresponden a la filosofía y a la teología.

² Es necesario plantear que algunos evolucionistas niegan la dimensión espiritual del hombre y consideran que su inteligencia no es otra cosa que un desarrollo evolutivo superior del cerebro, por lo que el salto dado por el hombre es más bien “cuantitativo” o gradual.

Ciencia, filosofía y teología

Las teorías evolutivas forman parte del saber científico y, la teoría creacionista, de la teología que se nutre de categorías filosóficas para poder comprender el dato revelado. Ciencia, filosofía y teología buscan la verdad y la verdad es única. Por tanto, en principio, no tiene por qué haber contradicción entre una y otras, siempre y cuando se limiten al territorio que le es propio y no se extrapolen al terreno de los otros saberes. Concretamente, cuando los científicos procuran dar respuestas filosóficas desde postulados propios de las ciencias empíricas se puede cometer, y de hecho ocurre, errores importantes. Se cae en científicismos. Lo mismo sucede cuando la teología pretende dar respuestas científicas –cuestión que no le compete– como el caso del fijismo.

La ciencia es incapaz de dar una respuesta unificadora y coherente de toda la realidad, como sí pueden hacerlo la metafísica y la teología. El Papa Juan Pablo II, en un discurso a la Academia Pontificia de Ciencias del 3 de octubre de 1981, lo expresó de la siguiente manera:

La Biblia misma nos habla del origen del universo y de su constitución, no para ofrecernos un tratado científico, sino para señalar las justas relaciones del hombre con Dios y con el universo. La Sagrada Escritura quiere decir sencillamente que el mundo ha sido creado por Dios y, para enseñar esta verdad, se expresa con los términos de la cosmología usual en tiempos del que escribe. Por otra parte, el libro sagrado quiere hacer saber a los hombres que el mundo no ha sido creado como morada de los dioses, tal como lo enseñaban otras cosmogonías y cosmologías, sino que ha sido creado al servicio del hombre y para gloria de Dios. Cualquier otra enseñanza sobre el origen y la formación del universo es ajena a las intenciones de la Biblia, la cual no quiere enseñar cómo ha sido hecho el cielo, sino cómo se va al cielo.

Toda hipótesis científica sobre el origen del mundo, como la de un átomo primitivo del que procedería el conjunto del universo físico, deja abierto el problema referente al comienzo del universo. La ciencia no puede por sí misma resolver dicha cuestión: hace falta ese saber del hombre que se eleva por encima de la física y de la astrofísica y que recibe el nombre de metafísica; hace falta, sobre todo, el saber que viene de la revelación de Dios (#2).

Es necesario entender que el objeto material de la ciencia, de la filosofía y la teología puede coincidir, como podría ocurrir con el origen del hombre, pero difieren en la perspectiva (objeto formal) desde la cual cada una estudia su objeto material. No respetar el objeto propio es extrapolar los propios límites de su competencia. Esto ocurrió con ciertas teorías evolutivas naturalistas o, como las llamamos en la introducción, teorías evolucionistas que sostienen

que el universo se encuentra auto-contenido y no necesita de nada fuera de él: la creación y, en general, la acción divina, serían algo superfluo en un mundo que podría explicarse completamente mediante las fuerzas naturales tal como las conocemos mediante las ciencias. (Artigas 2000)

Sin embargo, Palacios realiza una distinción muy importante: una cosa es tratar sobre el “origen” y otra, muy diferente, sobre el “comienzo”. El origen se refiere a la fuente de la que surge todo tiempo, mientras que el comienzo es histórico y supone un trabajo propio de la inteligencia ya efectuado. El origen es el punto de partida de un desarrollo y, el comienzo, una etapa dentro del desarrollo. El primero es objeto propio de la filosofía y de la teología, mientras que el comienzo lo es de las ciencias particulares. En este sentido, y teniendo en cuenta el tema central de nuestro trabajo, ya no se trata simplemente de una diferencia de objeto formal entre ciencia, filosofía y teología sino, inclusive, de su objeto material.

Por otra parte, el método propio de la ciencia es la verificación empírica, mientras que el de la filosofía y teología, por atender a aquello que no es inmediato sino mediato y remoto, se trata de un método especulativo. Por ejemplo, Dios y la creación no pueden ser sometidos a la experiencia empírica, por lo que la ciencia no puede afirmar ni negar su existencia. Emitir un juicio al respecto es abordar cuestiones meta-científicas. La noción de creación responde a la pregunta por el ser y exige una explicación metafísica. En cambio, la evolución requiere un discurso descriptivo, físico, referido a lo que aparece, sobre lo que es captado de manera inmediata (indistintamente si esa captación es directa o indirecta).

Finalmente, la ciencia parte del supuesto de que el mundo no es caótico, sino que se rige por ciertas leyes que deberá descubrir. Este supuesto es un aporte de la fe en una Razón Divina, creadora y ordenadora de todo lo existente, por lo que la relación fe y ciencia no debe ser antagónica.

Ahora bien, Artigas (2000) es categórico al decir que

el cristianismo no está comprometido directamente con ninguna explicación científica concreta: los problemas científicos sólo le interesan en la medida en que se relacionan con su doctrina de salvación. Las implicaciones teológicas de la evolución afectan principalmente a dos grandes cuestiones: la acción de Dios en el mundo, y la singularidad humana.

Concluimos con la tesis de Cambiasso –que compartimos en este trabajo-, que él repite textual o de manera parafraseada en varios pasajes de su libro:

Independientemente que se corroboren o no las distintas hipótesis o teorías científicas acerca del origen y de la evolución de la vida y del ser humano; o por el contrario se corroboren o no otras hipótesis o teorías científicas alternativas, y aunque se pudiese en el futuro lograr una explicación completa y exhaustiva acerca del origen y desarrollo de la vida y del ser humano, en el nivel de la inteligibilidad científica, todo ello no afectaría un estudio acerca del origen y del desarrollo de la vida y del ser humano, en el nivel de la inteligibilidad filosófica (que podría dar cuenta de la existencia de Dios y su naturaleza; y de la espiritualidad del alma humana); y, mucho menos a nivel de la inteligibilidad de la Revelación divina (2015: 17, 46-47, 58, 65).

La acción de Dios en el mundo

La creación de la nada implica que no hubo sustrato alguno de materia previa a la creación y que el tiempo fue creado con el mundo. Esto no significa que el mundo tal cual lo conocemos hoy haya sido creado “directamente” por Dios sino que, en cuanto a su ser, es una participación de Dios. Si la evolución plantea que de las cosas más rudimentarias surgieron las más perfectas, ello no contradice el acto creador ya que Dios fue el que creó esas cosas más simples de las que luego surgieron las perfectas. Esto se puede sostener si entendemos que no hay aumento de ser sino perfección del mismo. Y esa perfección es posible en cuanto que está en potencia en el ser de las cosas, está en un estado latente. Esa potencia forma parte del ser que Dios les participó. Además, es Él el que sostiene la operación de los entes. Retomamos la noción de creación como relación de dependencia que hay entre Creador y creatura.

Ahora bien, cuando las teorías evolutivas explican que de seres inorgánicos surgieron seres vivos, podemos explicarlo apelando a que la causa material (individuos con menor nivel de complejidad o seres inorgánicos) no es suficiente para que se logre el “paso” evolutivo, sino que se requiere de una causa eficiente: un ser viviente que genere otro cuerpo o una causa superior (que se comportan como causa segunda o instrumental) que eduzca la novedad de la vida. Esta causa segunda nos remite a una Causa primera y remota que es Dios. De esta manera, las teorías evolutivas ofrecen, y podrán seguir ofreciendo, distintas propuestas sobre el mecanismo de la evolución a sabiendas que cualquiera de ellas nos remitirán siempre a una causalidad que trasciende la misma naturaleza. Esa causalidad es inmanente a esta en cuanto que les confirió las potencialidades que educen su actualización (o perfección) mediante el proceso evolutivo.

Es necesario una aclaración: cuando surge algo inédito, cualitativamente distinto, un nuevo ser que supera la capacidad operativa de lo ya existente, por lo que demanda de otro factor causal, allí interviene la acción creadora de Dios en tanto y en cuanto da a la criatura el ser (cf. Ruiz de la Pena 1988: 120-121).

Lo dicho en los párrafos precedentes da cuenta de la acción continuada de la creación y que esta es buena y perfecta. Dios no solamente da inicio al desarrollo del mundo sino que, además, lo sostiene:

sólo en un universo que ha tenido inicio en el tiempo y tiende hacia un fin, la historia adquiere un verdadero significado. La relación entre el Creador y la creatura..., vista por parte de lo creado, se presenta como una acción continua (creatio continua) y por este motivo inmersa en la historia. (Tanzella-Nitti 2005: 144)

Sin embargo, queda pendiente un aspecto que postulan algunas teorías evolutivas y que se refieren a la explicación de la evolución por el azar. Aspecto que también atañe a la singularidad del hombre.

Algunas teorías conciben las causas segundas, a las que nos referimos anteriormente, como azarosas y contingentes. La posición materialista postula que todo lo que ocurrió y ocurre en el universo es por las causas azarosas mientras que los racionalistas plantean que es por causas necesarias. Nuestra posición, que se ajusta al

pensamiento aristotélico-tomista, considera que hay una combinación de ambas causas secundarias.

Monod, premio Nóbel francés de biología, plasmó sus ideas en su obra *El azar y la necesidad*, y es un referente de la primera posición (materialista). J. Ratzinger, exponente de la tercera perspectiva, se refirió a Monod con estas palabras:

Me parecen de suma importancia dos relevantes y fundamentales precisiones tuyas. La primera dice: En la realidad no existe sólo la necesidad. [...] No existe ninguna fórmula que permita establecer una deducción obligatoria de todo. En el Universo no existe sólo la necesidad sino también, dice Monod, el azar. Como cristianos nos permitiríamos ir más allá y decir: existe la libertad. Pero volvamos a Monod. Él señala que existen especialmente dos realidades, las cuales no tienen obligatoriamente que existir: pueden existir, pero no tienen que existir. Una de ellas es la vida. Así, del mismo modo que existen las leyes físicas pudo ella originarse, pero no tuvo que hacerlo. Añade, además, que era muy improbable que esto sucediera. La probabilidad matemática para ello era prácticamente cero, de manera que también se puede suponer que solamente esa única vez, en nuestra tierra, ocurrió ese muy improbable acontecimiento de que se originara la vida.

Lo segundo que pudo, pero no tuvo a la fuerza que existir es el misterioso ser humano. Este es también hasta tal punto improbable que Monod como científico sostiene que dado su grado de improbabilidad, sólo una vez puede haber sucedido el que este ser se originara. Somos, dice él, una casualidad... De esta manera, con su lenguaje ateo expresa de nuevo lo que la fe de los siglos pasados había denominado la "contingencia" del ser humano... En el lugar de la voluntad de Dios, Monod coloca el azar, el premio que nos ha tocado en la lotería. Si esto fuera así, sería entonces muy cuestionable el poder realmente afirmar que a la vez se tratara de un premio... Sólo si sabemos que existe alguien que no nos ha arrojado a un destino ciego, y sólo si sabemos que no somos casualidad sino que procedemos de la libertad y del amor, sólo entonces podemos nosotros, los no-necesarios, estar agradecidos por esta libertad y saber, agradeciéndolo, que no es sino un don el ser hombre (s.f.: 20).

La casualidad siempre tiene una causa. Lo que ocurre es que se cofunde la casualidad con el desconocimiento de la/s causa/s. La visión creacionista sostiene que Dios es la causa más remota de todo lo existente, tanto de lo contingente como de lo necesario. Dios es esa Inteligencia ordenadora de todo cuanto existe y es quien le otorga racionalidad y finalidad al mundo. Si gran parte de los seres creados carecen de inteligencia y, sin embargo, realizan operaciones que superan el entendimiento humano, es porque hay un Ser inteligente externo que ordena esa acción.

Un ejemplo de lo expresado en el párrafo anterior es el proceso de selección natural. Este proceso que ignora "lo que hace, no inventa nada: sólo puede cribar lo inventado, sólo puede dar luz verde a las mutaciones favorables, que no pasan de ser micromutaciones... (Entonces) Tiene que haber un plan que dicta la forma, la estructura" (Gastaldi 1999: 314). Y más adelante el mismo autor agrega que todo se logra de acuerdo a ciertas determinaciones que no surgieron al azar sino de acuerdo a leyes determinadas. Las causas (seguimos hablando de las causas segundas) son

posteriores a la naturaleza y sus leyes (1999: 317). Por eso es necesaria una Inteligencia Primera, que no es detectable físicamente porque es trascendente, que participa del ser y del obrar a las creaturas. Ese Entendimiento Divino es la Causa primera que opera con las causas segundas de la manera que explicamos en el primer apartado. En conclusión, sostenemos que toda la creación está gobernada por la Divina Providencia, por lo que tiene “impresa” una finalidad.

La singularidad humana

Todo lo expuesto anteriormente adquiere una relevancia particular cuando se refiere al hombre. El postulado de las teorías evolutivas en cuanto al hombre como producto de la evolución, algunas de ellas lo reducen solamente a una especie zoológica más. Se cae de esta manera en un monismo porque terminan considerando al hombre solamente como materia que logró una perfección cuantitativamente superior a las demás. Esto es inadmisibile cuando observamos en el ser humano una serie de características que no tienen correlato con los otros seres vivos: genera cultura, transmite cultura, tiene un lenguaje, es un ser simbólico, posee autoconciencia, es un ser libre, entre otras. Ergo, el hombre no es simplemente cuerpo, sino que también forma parte de su naturaleza una dimensión espiritual. Es, como lo definimos en páginas anteriores, una unidad sustancial de cuerpo y alma. En consecuencia, el hombre no es resultado de un “salto cuantitativo” en el proceso evolutivo sino “cualitativo”.

Al respecto, en el Mensaje a los miembros de la Academia Pontificia de Ciencias, Juan Pablo II (22 de octubre de 1996) afirma:

el hombre no debería subordinarse, como simple medio o mero instrumento, ni a la especie ni a la sociedad; tiene valor por sí mismo. Es una persona. Por su inteligencia y su voluntad, es capaz de entrar en relación de comunión, de solidaridad y de entrega de sí con sus semejantes. Santo Tomás observa que la semejanza del hombre con Dios reside especialmente en su inteligencia especulativa, porque su relación con el objeto de su conocimiento se asemeja a la relación que Dios tiene con su obra (cf. *Summa Theol.*, I-II, q. 3, a. 5, ad 1). Pero, más aún, el hombre está llamado a entrar en una relación de conocimiento y de amor con Dios mismo, relación que encontrará su plena realización más allá del tiempo, en la eternidad. En el misterio de Cristo resucitado se nos ha revelado toda la profundidad y toda la grandeza de esta vocación (cf. *Gaudium et spes*, 22). En virtud de su alma espiritual, toda la persona, incluyendo su cuerpo, posee esa dignidad (#5).

Sin embargo, hay una postura –el materialismo emergentista–, que acepta como premisa el “salto cualitativo” del hombre pero que emerge de lo seres existentes infrahumanos (materiales o biológicos) bajo el influjo de causas físicas. Para llegar a esta conclusión, parten de la premisa que la mente es el cerebro. Las preguntas que surgen entonces son: ¿es posible que de un ser impersonal surja un ser personal? Si tenemos en cuenta que la causa debe ser proporcional al efecto, ¿puede una causa infrahumana provocar, por el mecanismo evolutivo, un efecto como es el ser humano? ¿Puede un ser, que tiene solamente vida vegetativa y sensitiva, generar un alma

espiritual? El principio de causalidad nos impide dar una respuesta afirmativa al respecto, si es que no existe la intervención de un Ser Personal. “Si queremos salvar la originalidad del hombre, si vemos en su aparición una innovación absoluta, debemos postular un flujo creador” (Gastaldi 1999: 331).

Dios y la naturaleza actúan como causas para dar origen a “todo” el hombre. No corresponde decir que Aquél crea el alma espiritual, como una adición externa, y la evolución produce el cuerpo apto para ella, ya que el hombre es una unidad tan íntima que requiere también de una acción única. El Creador es la Causa Primera de este salto ontológico y, las creaturas, causa segunda. Cada una de ellas concursan en un nivel distinto: la Primera de modo trascendente y creativo, la segunda, inmanente y natural. Esta no produce el espíritu humano, pero sí son una causa determinante para ella.

No es una intervención milagrosa de Dios. Es un hecho que cuando la materia llega a tal grado de organización (de cefalización), “aparece la dimensión espiritual”, se produce una autosuperación de la materia: el influjo creador hace que haga un efecto superior a sí misma, se trascienda. Diríamos que la materia “orientada hacia el espíritu” constituye su prehistoria. (Gastaldi 1999: 331)

Esto que acabamos de explicar para el origen del hombre, para el proceso de hominización, es aplicable también para la concepción de cada individuo humano. El óvulo y el espermatozoide solamente tienen vida vegetativa y sensitiva y por ello no pueden dar origen a un ser humano (que posee vida intelectual) ya que este efecto es superior a las causas. De las causas dadas no es posible educir el alma humana ya que es de orden espiritual e inmaterial (cf. Cambiasso 2015: 26).

Al respecto, el Papa Pío XII, en la encíclica *Humani generis* (1950) declaró:

El Magisterio de la Iglesia no prohíbe que, según el estado actual de las disciplinas humanas y de la sagrada teología, se investigue y discuta por los expertos en ambos campos la doctrina del “evolucionismo”, en cuanto busca el origen del cuerpo humano a partir de una materia viviente preexistente -ya que la fe católica nos manda mantener que las almas son creadas directamente por Dios.

Remitiéndose a la declaración de Pío XII, Juan Pablo II enseñaba en su catequesis, en 1986:

Por tanto se puede decir que, desde el punto de vista de la doctrina de la fe, no se ve dificultad en explicar el origen del hombre, en cuanto al cuerpo, mediante la hipótesis del evolucionismo. Sin embargo, hay que añadir que la hipótesis propone sólo una probabilidad, no una certeza científica. La doctrina de la fe, en cambio, afirma invariablemente que el alma espiritual del hombre ha sido creada directamente por Dios. Es decir, según la hipótesis a la que hemos aludido, es posible que el cuerpo humano, siguiendo el orden impreso por el Creador en las energías de la vida, haya sido gradualmente preparado en las formas de seres vivientes anteriores. Pero el alma humana, de la que depende en definitiva la humanidad del hombre, por ser espiritual, no puede serlo de la materia (#7).

Es importante aclarar que Dios no crea primero el alma para luego infundirla en el cuerpo, sino que alma y cuerpo se dan en el mismo momento, *so pena* de caer en un dualismo. Por otra parte, es cierto que Dios actúa de manera trascendente, pero lo hace junto con los progenitores, desde el interior de las acciones humanas. Lo hace

colaborando con la causa secundaria (proceso de generación) ya que crea el alma humana que es infundida simultáneamente en el cuerpo humano. De esta manera Dios y los padres producen “todo” el hombre, pero cada uno desde niveles distintos. Repetimos, como Causa Primera y como causa segunda, respectivamente.

Un tema que también forma parte de la visión cristiana de la evolución y del ser humano es el del monogenismo. Este refiere a que el género humano procede de una primera pareja y no de varias (poligenismo). Si bien no pretendemos hacer un desarrollo exhaustivo del asunto, es menester presentar simplemente el estado actual de la cuestión.

En la ya mencionada encíclica *Humani generis* de 1950, el Papa Pío XII escribió:

Cuando se trata de otra conjetura, concretamente del poligenismo, entonces los hijos de la Iglesia no gozan de esa libertad, ya que los fieles cristianos no pueden aceptar la opinión de quienes afirman o bien que después de Adán existieron en esta tierra verdaderos hombres que no procedían de él, como primer padre de todos, por generación natural, o bien que Adán significa una cierta multitud de antepasados, ya que no se ve cómo tal opinión pueda compaginarse con lo que las fuentes de la verdad revelada y las enseñanzas del Magisterio de la Iglesia proponen acerca del pecado original, que procede del pecado verdaderamente cometido por un Adán y que, transmitido a todos por generación, es propio de cada uno. (#30)

Actualmente las ciencias particulares no han llegado a conclusiones definitivas sobre el tema. Con relación a los nuevos avances de la exégesis bíblica, se “ha llegado a la conclusión de que no hay fundamento en los textos inspirados para defender el monogenismo” (Martínez Sierra 2002: 136) pero tampoco para desecharlo. Incluso hay teólogos que se aventuraron a plantear la posibilidad del poligenismo. Lo cierto es que, del texto magisterial presentado, se puede advertir que no se pretende defender el monogenismo en sí mismo sino en tanto se relaciona con las fuentes de la revelación, con la doctrina del pecado original y la redención.

Conclusión

Las teorías evolutivas responden a un conocimiento científico que intentan describir el comienzo del universo, de los seres vivos y del hombre. En líneas generales sostienen que se trata de un proceso que van desde entes simples a otros de mayor complejidad.

La creación es una noción teológica y metafísica que da cuenta de la relación especial de dependencia que hay entre Dios y las creaturas, explicando las causas últimas de los procesos intra-mundanos. Algunos de ellos explican el origen del hombre.

No hay necesariamente oposición o contradicción entre las teorías evolutivas y la teología creacionista. Cada una de ellas tienen autonomía si se mueven dentro del ámbito que les compete, según su objeto de estudio y metodología propia: ciencias particulares, para las teorías evolutivas, y teología, para la visión creacionista. Las doctrinas evolucionistas justamente han caído en esa extrapolación de sus límites

cuando intentaron explicar toda la realidad desde las categorías y metodología propias de la inteligibilidad científica.

La teología cristiana sobre la creación no se opone a las teorías evolutivas, por el contrario, hay una armonía entre ellas siempre y cuando se resguarden ciertas verdades de fe que son necesarias para mantener la coherencia de la doctrina sobre la creación. Sucintamente podemos mencionarlas, explicitando aquellos puntos en los que hay incompatibilidad con algunas teorías evolutivas:

- Dios existe desde siempre, por lo cual no es resultado de un proceso evolutivo y es distinto del mundo.
- El universo no es eterno sino que tuvo un inicio. Por lo tanto, no se puede admitir que el mundo sea materia eterna.
- Dios es soberanamente libre y libremente decidió crear el mundo que persigue una finalidad. Esta acción divina es la Causa primera de la evolución. Ciertamente el mundo es contingente pero su contingencia no niega la racionalidad que hay en el acto creador y que le imprime un sentido final a todas las cosas, por lo que todo proviene de la Inteligencia Divina. En este punto se da una incompatibilidad con ciertas teorías que sostienen que el proceso evolutivo se rige por el azar.
- Si todas las criaturas provienen de Dios, entonces son buenas, porque su ser proviene de la participación del Ser divino que es sumo Bien.
- La creación es continuada porque es necesario que permanezca la Causa Primera que sostenga el efecto (los seres creados). Es por ello que la creación es una relación de dependencia ontológica entre el Creador y la creatura.
- El hombre es el coronamiento de la creación. Su aparición en el “concierto de la creación” fue querida por Dios por lo que no es producto de un determinismo necesario ni de una casualidad, como algunas teorías evolutivas pretenden sostener.
- El hombre es “imagen y semejanza de Dios”, es una unidad sustancial de cuerpo y alma y no se reduce a una de estas dimensiones de su ser, como sucede con el posicionamiento monofisista.
- Hay una sola naturaleza humana pero, en ella, dos sexos hechos en vista a la prolongación de la especie humana. La diferencia sexual no anula ni menoscaba la igualdad que hay en esencia y dignidad.
- Dios interviene de manera particular en la creación del hombre, ya que el alma (tanto en la hominización como en la concepción) es creada directa e inmediatamente por Aquel, en tanto Causa Principal.

BIBLIOGRAFÍA

- Artigas, M. (2000). "Desarrollos recientes en evolución y su repercusión para la fe y la teología", *Scripta Theologica*, 32.
- Artigas, M. (2005). "Evolucionismo y fe cristiana", *Seminario del CRYF*.
<https://www.unav.edu/web/ciencia-razon-y-fe/evolucionismo-y-fe-cristiana>
- Benedicto XVI, *Discurso a la Academia Pontificia de las Ciencias*.
http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2008/october/documents/hf_ben-xvi_spe_20081031_academy-sciences_sp.html
- Benedicto XVI, *Discurso en la Universidad de Ratisbona*.
http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2006/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20060912_university-regensburg_sp.html
- Benedicto XVI, *Encuentro con el clero de Belluno-Feltre y Treviso*.
http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2007/july/documents/hf_ben-xvi_spe_20070724_clero-cadore_sp.html
- Boido, G., Doménech, G., Espejo, A., Flichman, E., Nillni, N., Onna, A. (1990). *Pensamiento científico 2*. Buenos Aires: CONICET.
- Cambiasso, G. J. (2015). *Origen y evolución de la vida y del ser humano*. Buenos Aires: Ágape Libros.
- Caponnetto, M. (2016). *Antropología*. Argentina: Universidad FASTA.
- Carrillo Alday, S. (1983). *Orígenes del cosmos y del hombre*. Bogotá: Minuto de Dios.
- Collado González, S. (2010). "Relación entre la doctrina teológica de la creación y las teorías biológicas de la evolución".
<http://www.unav.edu/web/ciencia-razon-y-fe/relacion-entre-la-doctrina-teologica-de-la-creacion-y-las-teorias-biologicas-de-la-evolucion>
- Comisión Teológica Internacional (2009). *Comunión y servicio: la persona humana creada a imagen de Dios*. Madrid: BAC-Documentos.
- Concilio Vaticano II (1964). *Lumen Gentium*. Argentina: San Pablo.
- Concilio Vaticano II (1965). *Dei Verbum*. Argentina: San Pablo.
- Darwin, C. (2005). *El origen de las especies*. Buenos Aires: Gradifco.
- Gastaldi, Í. F. (1999). *El hombre un misterio*. Argentina: Ediciones Don Bosco.
- Juan Pablo II (1981). *Discurso a la Academia Pontificia de Ciencias*.
https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1981/october/documents/hf_jp-ii_spe_19811003_accademia-scienze.html
- Juan Pablo II (1986). *Audiencia general*, miércoles 16 de abril de 1986.
http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/audiences/1986/documents/hf_jp-ii_aud_19860416_sp.html
- Juan Pablo II (1996). *Mensaje a la Pontificia Academia de las Ciencias*.
http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/messages/pont_messages/1996/documents/hf_jp-ii_mes_19961022_evoluzione_sp.html

- Lamarck, J. B. de M. (1986). *Filosofía zoológica*. Barcelona: Editorial Alta Fulla.
- Martínez Sierra, A. (2002). *Antropología teológica fundamental*. Madrid: BAC.
- Medina, G. (2011). *Introducción a la filosofía del ser*. Argentina: UFASTA.
- Palacios, A. N. (s.f.). *Antropología teológica en clave de creación y salvación*.
<https://www.academia.edu>
- Pío XII (1950). *Humani Generis*. <http://www.vatican.va>
- Ramos, A. (2010). *Antropología teológica. Manual de iniciación*. Buenos Aires: Ágape Libros.
- Ratzinger, J. (s.f.). *Creación y pecado*.
<http://feycultura.files.wordpress.com/2011/04/creacion-y-pecado-ratzinger.doc>
- Ruiz de la Peña, J. L. (1988). *Teología de la creación*. España: Sal Terrae.
- Sánchez de Toca, M. (2010). "Repercusiones culturales del darwinismo hoy", *Revista Actualidad Catequética*, Buenos Aires: ISCA.
- Santiago Collado, S. (s.f.). *¿Cómo encajan la teoría de la evolución y la doctrina de la creación?*
www.unav.es/cryf/50preguntasfe16.pdf
- Santo Tomás de Aquino (1952-1953) *Contra Gentiles*. Madrid : La Editorial Católica.
- Sayés, J. A. (2002). *Teología de la creación*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Tanzella-Nitti, G. (2005). "La creación del universo: filosofía, ciencia y teología", en Velázquez, Héctor (ed.). *Origen, naturaleza y conocimiento del universo: un acercamiento interdisciplinar*. Cuadernos de Anuario Filosófico. Serie Universitaria, N° 171.

La sagrada escritura: camino para el encuentro con Jesucristo

Sacred Scripture: the Path to the Encounter with Jesus Christ

Dr. Mario J. Paredes
CEO Somos Community Care. New York

RESUMEN

Este escrito pertenece a un encuentro y exposición en el V Seminario Internacional de la Academia de Líderes Católicos.

En el mismo se realizan reflexiones que nos invitan a pensar a dónde conduce el camino de la Sagrada Escritura en los tiempos actuales, aunando esfuerzos para formar la fe de todo el Pueblo de Dios, donde la vida cristiana de todos los creyentes sea una opción por Cristo inteligente, razonada y responsable.

PALABRAS CLAVE: Sagrada Escritura; Cristo; Nuevo Testamento; Pueblo de Dios.

ABSTRACT

This paper is from a meeting and exhibition at the Fifth International Seminar of the Academy of Catholic Leaders.

It contains reflections that invite us to think about where the path of Sacred Scripture leads in current times, joining forces to form the faith of the entire People of God, where the Christian life of all believers is an intelligent, reasoned and responsible choice for Christ.

KEYWORDS: Holy Writ; Christ; New Testament; People of God.

La Sagrada Escritura: Fundamento de la vida en Cristo

Las primeras líneas de la carta a los hebreos, en el nuevo testamento, nos dicen que:

de muchos modos y de muchas maneras habló Dios en el pasado a nuestros padres por medio de los profetas, en estos últimos tiempos nos ha hablado por medio del Hijo, a quien instituyó heredero de todo. (Hb 1,1ss)

Así, la historia del Antiguo Testamento, en sus contextos y textos, se convierte en anuncio y preparación del Nuevo Testamento y, a su vez, la historia del Nuevo Testamento, también en sus contextos y textos, se convierte en la plenitud de la revelación de Dios en la persona de Jesús de Nazaret.

Revelación definitiva y perfecta por la que a Jesús - con el evangelista Juan – los discípulos de todos los tiempos lo confesamos como el Verbo del Padre, (Jn 1,1ss) en cuanto que, como lo hace la palabra, Jesús revela y manifiesta al Dios Creador, al Dios del Antiguo Testamento, al Dios Padre compasivo y misericordioso.

Misma razón por la que los primeros cristianos, como nosotros hoy, confesamos también que Jesús es el “camino, verdad y vida” (Jn 14,6) que nos conduce al Padre y que “quien lo ha visto a Él ha visto al Padre” (Jn 14,9).

De esta manera, toda la Palabra, comunicación o revelación de Dios consignada en la Sagrada Escritura se convierte en camino que nos prepara (Antiguo Testamento) para el encuentro con Dios en la persona de Jesús de Nazaret, el Cristo.

Y, por ello también, la Palabra de Dios se convierte en fuente de fe y de tradición para los discípulos y para la comunidad eclesial. Y la vida, ser y quehacer de cada creyente y de toda la Iglesia ha de estar ceñida, normada y conformada a la vida misma de Jesús, del Hijo, para que, en su seguimiento, por Él Hijo, con Él y en Él, podamos llegar a ser a imagen y semejanza del Padre.

En esto consiste entonces la vida cristiana: en cristificarnos, en poder gritar como Pablo “ya no vivo yo es Cristo quien vive en mí” (Gál 2,20) para trinitizarnos. Así, la vocación primera y primordial del discípulo es la de vivir haciéndose íntimo de Cristo (como su madre y sus hermanos - Mt 12,50), para encontrarnos con Cristo, para permanecer en Él (como los sarmientos en la vid vida y los sarmientos – Jn 15) para habitar en Él y Dios en nosotros.

¿A dónde conduce el camino de la Sagrada Escritura?

La pregunta hecha a Jesús por un escriba: ¿Cuál es el mandamiento principal de la ley?, (Mt 22,36-40) es la misma pregunta hecha por el hombre de todos los tiempos: ¿Qué es lo esencial, lo que permanece, lo único valioso y lo más importante en la vida del hombre? ¿Qué es lo que llena de verdad y de sentido la existencia humana? ¿Cuál es el mandamiento primero de todos? ¿Dónde está el fundamento, lo definitivo, la verdad, la razón de ser de nuestras vidas y de nuestra historia?, ¿Qué tenemos que hacer para ser felices, para alcanzar la vida eterna? ¿Cómo coincidir con Jesucristo y cómo encontrarnos con Él, con su mismo proyecto de vida?

Para el escriba del evangelio, para sus discípulos de siempre, para todo aquel que busca una respuesta razonable a la más fundamental de las preguntas, Jesús respondió y nos responde hoy: ¡Lo que importa es amar! Amar a Dios amando al prójimo, porque amar a Dios EN el prójimo es el mismo mandamiento, síntesis y plenitud de toda la ley y los profetas.

Amor a Dios EN el hermano: un solo mandamiento, una misma y única vocación. Por eso en el Nuevo Testamento el que dice que ama a Dios a quien no ve y no ama a su hermano es un mentiroso. (1Jn 4.20) A la pregunta del letrado Jesús añade un segundo mandamiento – semejante al primero - por el que nadie le ha preguntado: amar al otro como Dios nos ama.

He aquí la síntesis de la vida del hombre, del discípulo. El mandamiento del cual depende la religión, el culto, la moral y nuestra salvación, nuestra felicidad y perfeccionamiento. El parámetro con el que debemos medir nuestra conciencia de cristianos: amar al próximo, como Dios nos ama, con obras, especialmente al más necesitado.

El amor a Dios se concreta y verifica EN el amor al prójimo y en el cumplimiento de este mandamiento: amar a Dios en el hermano, consiste la verdadera religión, el verdadero culto al Padre, la cercanía y construcción de su Reinado en el mundo, y la vida y compromiso cristiano, porque ésta es su voluntad: que nos amemos los unos a los otros como Él mismo nos ama.

Para Jesús, Dios y el hombre son inseparables. No podemos servir al uno, olvidándonos del otro. No podemos amar a Dios sin amar a sus hijos y no podemos amar al hombre sin amar al Padre de todos. Así, la creatura, el ser humano, especialmente el más pequeño y vulnerable se convierte en el lugar de encuentro con Cristo, y por Cristo con el Padre, por excelencia. Porque “lo que hicisteis con uno de mis pequeños conmigo mismo lo hicisteis o los dejasteis de hacer”. (Mt 25)

Por eso, la religión que Jesús vivió, enseñó e inauguró – lo mismo que todo el camino al que no conducen los escritos del Nuevo Testamento - consisten en descubrir, amar y dar culto a Dios EN el hermano, con obras, especialmente EN el más necesitado. El cristianismo, a diferencia de todas las demás religiones, atraviesa siempre en la pretendida relación directa del hombre con Dios a un hermano caído, apaleado en el camino de la vida, a un hambriento, a un sediento, desnudo, necesitado de atención, servicio y misericordia.

En el cristianismo, la relación buena o mala con Dios pasa, se mide y se juzga por la relación buena o mala con el otro, con el más débil y vulnerable, en el que descubrimos el rostro mismo de Dios.

Amar a Dios EN el próximo, con todo el corazón, con toda el alma, con todo el ser, como Dios nos ama, eternamente y sin medida; porque el otro, el próximo, es mi hermano y porque amar al hermano es cumplir la voluntad del Padre. Amar a Dios, amando preferentemente al más pequeño, al más débil, al más necesitado, con obras que muestren la verdad y la eficacia del amor hasta las últimas consecuencias: “Tuve hambre y me disteis de comer...” (Mt 25)

Desde el momento en que Jesús pronunció esta enseñanza, se inauguró una nueva religión en la que se equipara el amor a Dios con el amor al hombre; una religión que tiene como medida de la relación con Dios la relación con el prójimo y como lugar preferente y predilecto para el encuentro con Dios el encuentro con el prójimo.

Encontrarnos con Cristo en el hermano próximo

Hemos pasado siglos pretendiendo amar a Dios sin amarnos los unos a los otros, en una vida de Iglesia centrada en el culto y en los templos, con muy poca o ninguna formación y con precaria inteligencia y razonabilidad de la fe. Este es un culto fácil, cómodo y a nuestra medida: basta con unas devociones, con unos ritos esporádicos y divorciados de la vida diaria fuera de los templos, con unas costumbres sociales, con unas devociones entre religiosas y supersticiosas, para creer que cumplimos.

Asunto más difícil es amar a Dios EN el hermano próximo, a quien tengo que aceptar, servir, perdonar y con quien tengo que compartir hasta lavar los pies y dar la vida. Llevamos siglos olvidando que el segundo mandamiento, el de amar al prójimo, es semejante al primero: amar a Dios. Olvidando, como los fariseos, el mandamiento de Dios por aferrarnos a tradiciones (Mc 7,8)

Todo lo cual explica – salvadas las excepciones y casos individuales - el estruendoso fracaso de la Iglesia en su tarea evangelizadora, como Institución rectora de nuestras sociedades y encargada de impregnar la vida personal y social con los valores y criterios del evangelio de Jesucristo; evidente y doloroso fracaso del cristianismo – no de Jesús y de su evangelio que está por estrenarse y que sigue siendo necesario y vigente - en estas sociedades mayoritariamente habitadas por hombres y mujeres, gobernantes y gobernados, con certificados de bautismo católico, que se dicen “cristianos” pero con ausencia total de criterios del evangelio de Jesús de Nazaret en las relaciones y estructuras sociales, políticas, económicas, etc. Sociedades, con mucho culto y muy católicas y religiosas en las formas, pero repletas, individual y estructuralmente y en el diario vivir, de corrupción, inequidad, injusticia, violencia y muerte.

Después de dos mil años, ya es hora de caminar por el derrotero que nos marca el Nuevo Testamento para encontrarnos con Cristo. Hora de amar menos a Dios, hora de salir de las sacristías y del solipsismo pietista, individualista e inútil de nuestras prácticas “religiosas” no-cristianas y amarnos más los unos a los otros para así, cumplir la voluntad de Dios. Es hora de buscar, encontrar y amar a Dios por Cristo amándolo EN el hermano, hora de rendir culto a Dios en el más pobre y humilde, hora de vivir haciendo la voluntad del Padre que coincide con el único mandamiento de la religión cristiana: el mandamiento NUEVO del amor. “Si vas a presentar tu ofrenda ante el altar... vete primero a reconciliarte con tu hermano”. (Mt 5,23-24)

El Concilio Ecuménico Vaticano II marcó un hito en la historia de la Iglesia católica y en su toma de conciencia por la urgencia de ponerse al día con los cambios históricos y los nuevos desafíos socio-culturales que enfrenta el hombre de hoy y, con ello, la tarea evangelizadora de la Iglesia.

Para este “aggiornamento” la Iglesia – en todos sus organismos, sínodos, conferencias episcopales nacionales y continentales, iglesias particulares y comunidades parroquiales - hace hoy esfuerzos para formar la fe de todo el Pueblo de Dios, para que la vida cristiana de todos los creyentes (laicos, ministros ordenados, religiosos y consagrados) sea una opción por Cristo inteligente, razonada, responsable y razonable, “como quien va a construir una torre o como quien va a dar una batalla” (Lc 14,28).

Es en este contexto de formación de la fe en el que se inscribe y tiene verdad y valor la misión y visión de la tarea de nuestra Academia de Líderes Católicos y la realización de este V Seminario Internacional, para que como discípulos de Cristo y estando en el mundo, sin ser del mundo (Cfr. Jn 17,16), por el encuentro y seguimiento de Jesucristo y de la lógica del Evangelio, vayamos construyendo el reinado de Dios en el mundo como “un cielo nuevo en una tierra nueva” (Ap 21,1).

BIBLIOGRAFÍA

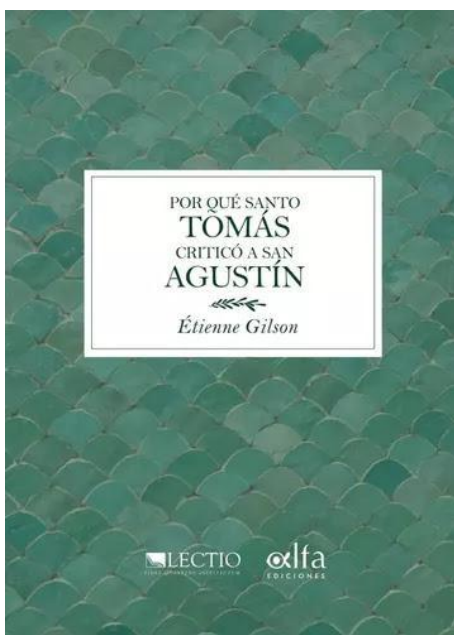
Biblia de Jerusalén (1976) Bilbao: Editorial Vizcaína.

Diccionario de Teología (2014) 3ra Edición. Pamplona: Eunsu.

Diccionario de Teología Bíblica (1966) Barcelona: Herder

Diccionario enciclopédico de Biblia y Teología. biblia.work

“Documentos del Concilio Ecuménico Vaticano II” (1975) Texto oficial de la Secretaría General del Concilio. Madrid: Ediciones Paulinas.



Reseña de “Por qué Santo Tomás criticó a San Agustín”

Review of "Why St. Thomas Criticized St. Augustine"

A propósito de: Étienne Gilson (1926) Por qué Santo Tomás criticó a San Agustín. Trad. Dr. Carlos Daniel Lasa (2023), Córdoba: Co-edición LECTIO – Alfa.

No soy experta en filosofía, sino aficionada. Mis primeras ideas sólidas hacia la comprensión de Santo Tomás de Aquino de forma sistemática las adquirí a través de la Diplomatura en Pensamiento Tomista de la Universidad FASTA, en el año 2014 y a cargo de varios docentes, dirigidos por el médico Mario Caponnetto. Mi conocimiento de Santo Tomás de Aquino fue anterior. A través de los famosísimos Cursos de Cultura Católica, en la ciudad de Córdoba, que organizó durante muchos años antes y después de mi participación, el benemérito Dr. Alberto Caturelli. Participé como novel estudiante de ciencias económicas UNC entre los años 1991 hasta el año 2000 aproximadamente. Con esta introducción quiero presentarme como reseñadora aficionada de un texto traducido desde el francés original, por un hijo intelectual dilecto del Dr. Caturelli, Carlos Daniel Lasa. Ambos son hijos de la universidad argentina con grado de doctores en filosofía, ambos profesores universitarios, ambos han ejercido su docencia y apostolado intelectual en la provincia de Córdoba, en Argentina.

Mi presentación inicial quiere explicitar que, sin ser una experta científica en temas filosóficos, sino aficionada, he podido comprender el pensamiento de Santo Tomás de Aquino de la mano de profundos estudiosos de filosofía. Santo Tomás de Aquino y sus seguidores nos exigen para la comprensión de sus pensamientos, la adecuación de nuestras ideas a la realidad. Para los universitarios de hoy, esta exigencia que parece de sentido común, resulta un notable y continuado esfuerzo intelectual de purificación de nuestras ideas formativas universitarias ya que, en casi un 90% de los planes de estudios, la realidad está mezclada con ideologías filosóficas con base en el liberalismo y/o en las escuelas de origen marxista-gramsciano. Esta deficiencia formativa del pensamiento filosófico idealista, a veces, se quiere suplir con una muletilla pedagógica de exigencia en casi todos los gabinetes de asesoramiento a docentes: aplicación *práctica* de los conceptos de clases, el *Taller*, la *transferencia a la vida cotidiana*. Estas y otras expresiones similares resultan, casi un reconocimiento implícito de una brecha

muy difícil de salvar entre la ideologización teórico-conceptual y la vida diaria del futuro profesional y sus potenciales clientes.

Ocurre todo lo contrario con el pensamiento de Santo Tomás de Aquino. Aunque ha sido ardua y sistemáticamente criticado de ser ideas ajenas a la realidad por parte de pensadores modernistas y posmodernistas, su pensamiento metafísico sienta las bases fundantes para una comprensión de la realidad desde lo más cotidiano, con un pensamiento intelectual teológico – espiritual. *Y, aquí vamos llegando al punto interesante* - diría El Tábano¹- *¿no será que, precisamente, es ahí donde reside la causa vital de negación del pensamiento de Santo Tomás?* Precisamente, la civilización moderna y posmoderna, cuando no niega explícitamente la existencia de Dios en su ateísmo y/o materialismo militante, lo deja afuera con la excusa de una objetividad científica.

Entonces, ¿a dónde queremos ir con estas reflexiones?, me podría preguntar El Tábano. Pues, que la crítica que Santo Tomás de Aquino le hace a San Agustín, precisamente, se debe a una confusión en la comprensión agustiniana en la metafísica. Santo Tomás propone una mejor expresión de las ideas, precisamente, para un mejor asiento en la comprensión de la realidad. Y esta es la explicación que Étienne Gilson explica en su libro, traducido del francés original por el Dr. Carlos Daniel Lasa.

El tema central es el conocimiento, la gnoseología de San Agustín y contemporáneos. Específicamente acerca del modo como Dios Nuestro Señor ilumina las conciencias para manifestarle su voluntad. Tanto en situaciones particularmente especiales, como podría ser la aparición a San Pablo, como en las situaciones cotidianas de la vida. El interés de este debate radica en la libertad humana para tomar decisiones voluntarias y la inspiración divina. Si tomamos la opción de que la voluntad humana es totalmente libre y sin posibilidad de conocer la voluntad divina... no podría pecar. Porque no conoce la voluntad divina. Y, en este caso, tampoco sería necesaria la redención de Cristo. Quizá alguien podría decir, la voluntad de Dios está en la conciencia y se puede conocer en el propio corazón. Sin embargo, un supuesto de ignorancia absoluta de la existencia de un ser al que llamamos Dios, podría hacer caer toda la teología católica. Además, alguien podría decir: *es contrario a lo revelado bíblicamente*. Un ser humano absolutamente libre que haya conocido la revelación divina, al estilo del Monte Sinaí ya tiene un cierto conocimiento genérico de la voluntad de Dios más allá de los dictámenes de su propia conciencia y de la limitación que radica para su vida.

Querer aplicar estos Mandamientos a su vida personal para vivir con la santidad que Dios quiera no es abstracto. Esta libertad absoluta es inexistente y esto ya fue puesto de manifiesto por los antiguos filósofos. No sólo por las limitaciones de la convivencia,

¹ Podcast de amplia difusión en Youtube a cargo de Dr. Carlos Daniel Lasa, con varios años de permanencia, donde reflexiona filosóficamente, a través de emisiones semanales y en contacto directo con la audiencia. El inicio de este programa online fueron sus clases universitarias y debates con alumnos de grado en la licenciatura en filosofía y en temas políticos. El nombre El Tábano, obviamente, fue tomado del apodo que Platón daba a Sócrates por las preguntas mayéuticas con que hacía reflexionar a sus oyentes.

de las circunstancias diarias, sino por las propias limitaciones interiores del conocimiento humano acerca de sí mismo, acerca de los demás y acerca de su realidad actual. Lo que nos lleva, paso a paso, a la cuestión de fondo de los autores como San Agustín y Santo Tomás: *¿es posible un hombre libre que, conociendo la voluntad divina pudiese ser libre de quererla o negarla absolutamente?*

Otra cuestión latente aquí es esta: ¿el conocimiento humano puede conocer a Dios que es de orden superior, sin que Dios se manifieste? Y si lo conoce y conoce su Voluntad, ¿cómo puede elegir aplicar sus designios a su vida sin que se imponga la voluntad divina a la libertad humana? En Santo Tomás podríamos hablar acerca de las causas segundas y la colaboración humana con la voluntad divina. ¿Por qué están tan preocupados por este tema los santos católicos de tiempos tan lejanos y cuyos planteos son tan actuales para el hombre de hoy? Porque en este tema de la libertad radica la redención aplicada a cada alma en particular, la elección de la santidad a diario para llegar a la Santidad que Dios premia con el Paraíso, o que lleva al Purgatorio si es incompleta o si lleva al Infierno si existiese una elección de oposición a la voluntad de Dios en la vida de un ser humano. Si en estas preguntas, si nos quedáramos en la temática abordada y respondida bíblicamente se podría quizá colocar en la teología. Precisamente por esto, a veces, se ha dicho que Santo Tomás era teólogo pero no filósofo. ¿Dónde queda la filosofía en estos planteos si los interpretamos hasta aquí?

Los debates se plantean en el orden metafísico y dentro del plano filosófico, porque ambos pensadores, San Agustín y Santo Tomás, quieren mostrar que no es *solamente* un tema del creyente. Sino que cualquier hombre por su constitución humana puede ser libre para conocer y para elegir la voluntad de Dios. Y esto, en el mundo de hoy, donde la organización del estado, de los países, del pensamiento se ha intentado plantear al margen de las religiones y de la existencia de Dios, es fundamental para poder darnos cuenta si la capacidad humana de conocer a Dios y de que Dios obre está limitada o no por las decisiones humanas de alejar a Dios del mundo. Es decir, ¿puede el hombre elegir a Dios aunque no lo conozca por la Fe dentro de una estructura organizada? ¿Dios puede obrar en el conocimiento del hombre y el hombre puede elegirlo en una potencial sociedad humana donde se pudiera abstraerse totalmente de la idea de Dios? En una sociedad agnóstica, donde se plantea la existencia de Dios pero que nadie se preocupase de adherir con libertad a su voluntad, ¿habría hombres libres aunque sean capaces de un albedrío total para hacer su querer?

Para una apreciación detallada y con mayor profundidad filosófica acerca de la crítica de Santo Tomás de Aquino, corrigiendo el pensamiento de San Agustín, conviene leer el libro completo. Son 200 páginas imperdibles, de ágil lectura y con un tamaño de 20x15cms fácil de llevar en cualquier portafolio. Se lee de una punta a la otra, de corrido. Desafiante al pensamiento universitario moderno y que nos deja reflexionando desde la primera página a la última. Como lo escribe el Dr. Lasa en la contratapa (2023):

Para Gilson, en el tratamiento del problema del conocimiento, se registra, por parte de los pensadores del siglo XIII, la revolución acaecida en el ámbito de la filosofía. No obstante, a pesar de su crítica a la gnoseología agustiniana, Gilson es plenamente consciente de las dificultades que entraña una interpretación del pensamiento de San Agustín.

En una carta dirigida a su Teresa, su mujer, el 27 de octubre de 1927, expresa que va a ser un asunto sumamente delicado tratar el pensamiento agustiniano. El considera que, en la historia de la filosofía, nadie ha alcanzado a dar cuenta acabada de su pensamiento, ni siquiera él mismo. Sucede, concluye, que el pensamiento de este hombre no deja encuadrarse en ningún sistema.

Quiero destacar que el doctor Carlos Daniel Lasa, además de la extensa carrera como investigador filosófico en CONICET, ha sido decano de la Universidad Nacional de Villa María en la Facultad de Humanidades. Por lo cual, el tema del conocimiento, las ideologías, y la vida universitaria, no les resultan ajenos. Desde ese lugar, abordó la traducción de este texto de 1926, inédito español hasta ahora.

Dra. Mónica Averó
UCA Paraná