

In Itinere

REVISTA DIGITAL DE ESTUDIOS HUMANÍSTICOS

Año XV, Vol.15, Núm. 1 (2025)

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

Ayudantía

Micaela Génova

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 Polisená, 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

Honrando nuestro espacio 1-2

Mg. Karina Martinez

| Artículos científicos

Enseñanza de producción escrita en 4to grado con TIC: estudio de caso Red Educativa. Investigación realizada entre 2023 y 2024 3-22

Dra. Patricia Velaz, Mg. Marina Chiandoni, Mg. Eduardo Díaz Madero

La marca de lo cognitivo: hacia una delimitación de la mente en la era del poshumanismo 23-48

Lic. Guillermo Salinas

La Función Cortical y la Libertad: Debate introductorio de los Cimientos Neuronales para la Manipulación Social 49-62

Mg. Clara Mercedes Blanco Ospina, Lic. Jaime David Alvarado

Peter Burke, Sociología e Historia: interdisciplinariedad y las nuevas maneras de escribir nuestra realidad social 63-75

Mag. Leandro Polisena

Los Jesuitas en Entre Ríos, costa del Río del Paraná, entre 1520 y 1730 76-88

Dra. Mónica Averó

Proyecto Educativo Ambiental (PRAE) Huella Verde, IE José Consuegra Higgins, Municipio Sabanalarga Departamento del Atlántico, Colombia 89-106

MSc. Oriana Licette Benjumea Piedris, PhD. Daniel Alejandro González Ortiz, MSc. Ángela Martínez Marciales, MSc. Henry Tamara Arias, MSc. Luis Miguel Saldaña Escorcía, MSc. Ricardo Antonio Hernández Herrera, MSc. Mireyle Zarate Natera

Justicia y equidad en la gobernanza de la IA 107-120

Dra. Verónica Melo

| Misceláneas

Identidad, comunidad y testimonio: Edith Stein y los desafíos del siglo XXI. Entrevistas con Cecilia Giudice, Eva Reyes-Gacitúa y Mátyás Szalay 121-140

Lic. Guillermo Salinas

Michel de Montaigne: Invitación a la Amistad 141-152
Mag. Juan David Díaz Paniagua

**Incorporación de la inteligencia artificial en el desarrollo de competencias laborales:
una revisión sistemática 2020–2025** 153-167
Lic. Martín Zapico

**La agresividad infantil en la escuela. Una revisión sistemática narrativa a partir de la
experiencia colombiana** 168-188
Mag. Luz Yaneth Ovalle Pérez

**Instagram como herramienta para potenciar el pensamiento crítico en la Carrera de
Comunicación Social de la Universidad Técnica de Cotopaxi** 189-203
Mag. Darla Poleth Corrales Caiza

**Incidencia del desempeño docente en las prácticas de educación inclusiva en una
universidad de Guayaquil** 204-218
Msc. Teresa de los Ángeles Toledo Rojas

| Espiritualidad

El dinero en la era digital 219-234
Pbro. Dr. Alejandro Ramos

Liderar sin desgastarse 235-239
Dr. Mario J. Paredes

| Reseña

**Vida, pensamiento y acción del educador humanista cristiano Jaime Caiceo
Escudero** 240-242
Mg. Juan Antonio Massone del Campo

Honrando nuestro espacio

Honoring Our Space

Desde *In Itinere* seguimos creciendo, indagando, buscando mejorar cada día, la perseverancia nos invita a buscar nuevos objetivos, mejores estándares editoriales y nuevos desafíos para estar al nivel de las exigencias requeridas. La revista refleja nuestra calidad académica en la Universidad, por lo tanto, cada uno de nosotros como lectores, autores, evaluadores y colaboradores podemos honrar tener un espacio de desarrollo de la investigación, de divulgación académica y encuentro en el amor por la lectura.

De este modo, los invitamos a disfrutar de una nueva publicación de *In Itinere*, la número 15. Contamos con la participación de talentosos investigadores de la red UFASTA y reconocidos investigadores nacionales e internacionales que, como siempre, nos acompañan con una fuerte lealtad y compromiso.

El número se inicia con siete artículos científicos, en una primera instancia destacamos el imperdible escrito de la Dra. Patricia Velaz, la Mg. Marina Chiandoni y el Mg. Eduardo Díaz Madero quienes indagan cómo enseñaron la producción escrita los docentes de lengua de nivel primario en 4° Grado durante la experiencia del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en la Red educativa FASTA. A continuación, el Lic. Guillermo Salinas propone nuevos enfoques desde la perspectiva de una antropología holística, ontológicamente fundada y en diálogo con las contribuciones del pensamiento contemporáneo, según la filosofía de J. J. Sanguinetti. Por su parte, la Dra. Blanco Ospina propone un enfoque distintivo con un diálogo interdisciplinar entre neurociencia y filosofía donde explora la teoría de los cimientos de la libertad propuesta por J. Fuster.

Posteriormente, desde un enfoque histórico el Mag. Leandro Polisena nos invita a analizar las ideas que Peter Burke expone en su obra *Sociología e Historia* con el objetivo de rastrear el movimiento entre ambas disciplinas y el efecto en la realidad social, en la cultura y en la vida cotidiana. Desde el área histórico-económico, como todos los años nos acompaña desde UCA Paraná, la Dra. Avero quien nos comparte los nuevos avances de su investigación acerca de la presencia de jesuitas en el inicio de Paraná.

A continuación, el PhD. Daniel González Ortiz junto a otros investigadores, han presentado un interesante proyecto ambiental escolar (PRAE) Huella Verde, Colombia, influenciado por un creciente interés en la promoción y cuidado del medioambiente que rodea a la IE José Consuegra Higgins de Isabel López.

Finalmente, cerramos la sección con el aporte de la Dra. Verónica Melo, quien desde el Derecho, analiza los desafíos normativos y éticos que plantea la gobernanza de la inteligencia artificial (IA) a la luz de las teorías contemporáneas de la justicia y el principio de equidad.

Posteriormente, los invitamos a leer en la sección de Misceláneas más escritos de reconocidos autores. Desde la Facultad de Humanidades el Lic. Guillermo Salinas, conmemorando la festividad a su santa patrona, Edith Stein y en base a los

conversatorios «Luz en la encrucijada: Edith Stein y los desafíos del siglo XXI» desarrollados en agosto de 2025, el autor presenta una serie de entrevistas a las especialistas en la vida y obra de santa Teresa Benedicta de la Cruz, Cecilia Giudice, Eva Reyes-Gacitúa y Mátyás Szalay, quienes han compartido algunas reflexiones a partir de los estudios que han desarrollado en torno a la figura de la santa filósofa. Posteriormente, desde la escritura filosófica, el Dr. Paniagua, indaga profundamente a Michel de Montaigne sobre la amistad, como un vínculo libre, voluntario, semejante y unívoco.

Por otro lado, el Lic. Martin Zapico analiza cómo la incorporación de la inteligencia artificial afecta en el desarrollo de competencias laborales, llevando a cabo una revisión sistemática mediante protocolo PRISMA. Por su parte, la Mag. Luz Yaneth Ovalle Pérez, desde un enfoque educativo, aborda los factores que detonan la agresividad infantil en el contexto escolar, atendiendo a las múltiples dimensiones familiares, sociales y emocionales que la atraviesan tomando como caso Santander, Colombia. Continuando la línea educativa, la Mag. Darla Poleth Corrales Caiza presenta un estudio de la Universidad Técnica de Cotopaxi con estudiantes de Comunicación Social que evalúa el impacto del uso pedagógico de Instagram en el desarrollo del pensamiento crítico. Por último, la Msc. Teresa Toledo Rojas intenta determinar la incidencia del desempeño docente en las prácticas de educación inclusiva en una universidad de Guayaquil.

En la sección de espiritualidad, el Dr. Ramos nos invita a repensar y reflexionar los cambios en la era digital en torno al dinero y nos aporta una visión más humana del dinero, de su posesión y de su uso. Concluimos esta sección con mucho orgullo, desde New York, una vez más, el Dr. Mario Paredes, CEO de Somos Community Care nos presenta *Liderar sin desgastarse*, donde reflexiona las ideas del Tercer Congreso Iberoamericano que ha participado, y nos invita a analizar el perfil de un líder, en qué consiste el liderazgo y cómo prevenir el *burnout* desde la mirada del humanismo cristiano. Sin dudas dos artículos imperdibles para releer a lo largo del tiempo.

Finalizamos el número con una valorada reseña del Mag. Massone del Campo poeta, ensayista y académico, miembro de la Academia Chilena de la Lengua, donde nos invita a indagar sobre el libro de la Dra. Estela Socías Muñoz, *Vida, pensamiento y acción del educador humanista cristiano Jaime Caiceo Escudero*. A su vez el Dr. Caiceo es miembro del Consejo Académico de nuestra revista *In Itinere*, es un placer y nos honra el reconocimiento a su labor académica.

Concluimos este editorial agradeciendo a los autores por la dedicación, profesionalismo y compartirnos sus arduas investigaciones, a los colaboradores y evaluadores por su invaluable predisposición y acompañamiento del proceso editorial y a nuestros lectores por disfrutar *In Itinere, Revista digital en estudios humanísticos* y compartir con nosotros el amor por la lectura.

Mg. Karina Martinez
Editora de In Itinere UFASTA

**Enseñanza de producción escrita en 4to grado con TIC: estudio de caso
Red Educativa. Investigación realizada entre 2023 y 2024**

***Teaching Written Production in 4th Grade with ICT: A Case Study in the
Educational Network. Research conducted between 2023 and 2024***

**Dra. Patricia Velaz, Mg. Marina Chiandoni, Mg. Eduardo Díaz Madero
UFASTA**

RESUMEN

Durante los años 2020 y 2021, los docentes de nivel primario de Argentina, han tenido que afrontar, de modo diferente, el proceso de enseñanza de la competencia -Producción Escrita- apoyándose con tecnologías, totalmente a distancia durante casi un año y luego alternando presencialidad/distancia durante el segundo año de pandemia, aplicando en sus clases recursos analógicos como ciertas TIC. Ellas favorecieron el apoyo comunicacional y procesual con el fin de sostener la continuidad pedagógica, pero luego del ASPO, con la vuelta a la presencialidad, se estima que dicho auxilio didáctico no siempre se logró sostener en el tiempo y, más aún, potenciar y perfeccionar.

PALABRAS CLAVE: TIC; producción escrita; enfoque procesual; prácticas docentes

ABSTRACT

During the years 2020 and 2021, primary school teachers in Argentina had to approach the teaching of the 'Written Production' competence in a different way, relying on technologies—initially in a fully remote format for almost a year, and later through a hybrid model alternating between in-person and remote instruction during the second year of the pandemic. They incorporated both analog resources and certain ICT tools into their teaching practices. These tools supported communication and process-oriented aspects of teaching in order to maintain pedagogical continuity. However, following the lifting of mandatory isolation measures (ASPO) and the return to in-person education, it is estimated that this didactic support was not always sustained over time, and even less so further developed or enhanced.

KEYWORDS: TIC; written production; process-oriented approach; teaching practices

Introducción

El proyecto que se presenta pone el foco en conocer cómo enseñan la Producción Escrita los docentes de lengua de nivel primario en 4° Grado¹ de una Red de escuelas y la experiencia durante el año 2019, durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO).²

La planificación de este estudio³ planteó dos posibilidades. La primera, seleccionar varios colegios de una ciudad para estudiar las problemáticas de una jurisdicción con la posibilidad de comparar experiencias de varias instituciones. La segunda era elegir una Red que facilitase el proceso de investigación. Finalmente se optó por esta última, por la facilidad de acceso a los actores y a la organización temporal de la agenda con ellos.

En relación con las preguntas de investigación, se vincularon al proceso de enseñanza de la competencia -producción escrita- entorno a un eje ordenador pedagógico-didáctico y su relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que favorecen la enseñanza en la actualidad, particularmente las rescatadas de la enseñanza en ASPO.

Conforme la metodología definida, los resultados fueron tratados como una unidad de análisis -la Red-, por lo que no se desagregaron los datos y su análisis por colegio, o docente, o región o jurisdicción procediéndose a identificar los objetivos previstos como caso para evitar la posible identificación de los participantes.

Planteamiento del problema

Durante los años 2020 y 2021 los docentes del nivel primario, han tenido que afrontar en Argentina, de modo diferente, el proceso de enseñanza de la competencia -Producción Escrita- apoyándose con tecnologías, totalmente a distancia durante casi un año y luego alternando presencialidad/distancia durante el segundo año de pandemia, aplicando en sus clases recursos TIC y algunos analógicos (por ejemplo, libros). Las tecnologías favorecieron el apoyo comunicacional y procesual con el fin de sostener la continuidad pedagógica, pero luego del ASPO, con la vuelta a la presencialidad, se estima que dicho auxilio didáctico no siempre se logró sostener en el tiempo y, más aún, potenciar y perfeccionar. Razón por la cual surgieron algunos interrogantes a partir de los cuales se focalizó el problema que se atiende en la investigación:

¹ En el sistema educativo argentino, el 4° curso de la escuela primaria se denomina en algunas Jurisdicciones como grado y en otras como año, se aclara que en el presente trabajo se denominará indistintamente. Además, se hace referencia a los docentes que enseñan Producción Escrita mencionados ya sea como docentes o como maestras.

² En Argentina, cuando se presentó la Pandemia de Covid, el presidente emitió el Decreto 875/2020 ASPO: Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio que implicó en educación el cierre de todos los espacios presenciales, y obligando a desarrollar la enseñanza vía medios tecnológicos. [Boletín Oficial](#)

³ Este trabajo se realizó con apoyo de la Universidad FASTA, aprobado por Resolución del Rectorado UFASTA No 572/22 del 7 de diciembre de 2022 y concluido en diciembre del 2025.

- ¿Qué ocurrió con las prácticas docentes asistidas con herramientas digitales para desplegar la enseñanza de la producción escrita (EPE) al regreso a la presencialidad?
- ¿En qué variaron entre la pandemia y la presencialidad actual las prácticas procesuales de la enseñanza de la producción escrita y su retroalimentación?
- ¿Se han mejorado las propuestas docentes para seguir promoviendo en los alumnos el despliegue progresivo y los avances en dicha habilidad clave?
- ¿En qué fundamentan los docentes los cambios que reconocen haber aplicado luego del ASPO?

El proyecto se propuso explorar de qué manera se sostenían las prácticas de EPE en 4to grado de la Red asistidas por las TIC y/u otros recursos analógicos así, como también, cuales se implementan en la actualidad luego de la experiencia vivida del ASPO.

El objetivo general de la investigación planteado era explorar las prácticas docentes para la enseñanza de la competencia -producción escrita- asistidas con TIC, en 4to grado, al inicio del segundo Ciclo de Primaria en escuelas de una Red del caso seleccionado. Los específicos propuestos fueron:

1. Identificar cuáles prácticas de EPE implementan los docentes de lengua.
2. Indagar qué prácticas docentes para la EPE se apoyaron en las TIC en el ASPO.
3. Explorar qué prácticas docentes para la EPE se apoyan actualmente en las TIC.
4. Identificar los fundamentos del docente para la EPE en la actualidad.

Si bien esta exploración se enfocó en el conjunto de maestras de 4° grado de la Red Educativa, existieron aspectos que el estudio no se propuso abarcar, como la problemática de EPE en otros grados, el impacto de los libros de texto en la EPE y qué diferencias se daban entre distintas jurisdicciones en cuanto a normativas para enseñanza de la producción escrita. Constituyendo estos aspectos limitaciones del estudio.

En cuanto al trabajo investigativo, se realizó entre 2023 y 2024, relevando datos con encuestas a todas las maestras de 4to y entrevistas a participantes seleccionadas de quienes contestaron la encuesta.

Fundamentos teóricos de EPE y las TIC

Desarrollar la competencia producción escrita en alumnos de 4to grado, requiere de prácticas docentes con un enfoque y principios ordenadores que posibiliten su despliegue. Trabajos como los de Barragán Santos (2013) afirman que para desarrollar competencias en producción escrita no es suficiente con el dominio de la gramática y la creatividad, se requiere un entendimiento más amplio que incluya la resolución de problemas retóricos, la identificación de temas, destinatarios, canales y propósitos comunicativos de los textos que los estudiantes deben escribir.

Otras propuestas de la EPE ofrecen una perspectiva en dónde se integran las TIC y la enseñanza de dicha competencia. En los casos planteados por Toro Marínez (2022), se centra el estudio en el uso de una estrategia pedagógica mediada por las tecnologías para fortalecer la competencia de producción textual en estudiantes de quinto de primaria. Este enfoque se basa en la creación de un Ambiente Digital de Aprendizaje (ADA) que transforma el proceso de enseñanza tradicional en uno más dinámico y creativo, facilitando el mismo. La particularidad de este trabajo se enfoca en ciertos principios como: la interactividad para incrementar la participación de los alumnos, la coherencia y cohesión textual, así como la adaptación a los pequeños para hacer el proceso más contextualizado y la evaluación continua con pruebas diagnósticas y mediciones del progreso que refuerzan la mejora del desempeño. (Toro Marínez, 2022).

Para autores como Álvarez y Gómez, enseñar a escribir con TIC implica que éstas se integren al proceso educativo. (Álvarez et al. 2023).

Teniendo en cuenta diversas teorías sobre alfabetización, especialmente en el estudio realizado en 2020 en contexto de ASPO para las autoras, es necesario el uso de las tecnologías dado que:

...se observa que las plataformas y las aplicaciones no siempre han facilitado el desarrollo de las acciones escolares básicas. Asimismo, aunque durante la pandemia la mayoría de los docentes ha adquirido saberes tecnológicos y ha explorado nuevas formas de comunicación y de enseñanza, no todo el colectivo de educadores ha logrado sostener la continuidad pedagógica de la misma manera. (Álvarez et al, 2023, p. 107)

Investigaciones como las anteriores -Toro Marínez-, denotan la importancia de directrices previas claves para implementar procesos de EPE, con o sin tecnologías digitales, en donde el contexto actúe como un factor que establece límites y posibilidades para que propuestas específicas tengan efectos concretos en el desarrollo de la competencia de escritura.

Siguiendo a otros autores como Mariana Maggio (2023), la incorporación de herramientas digitales permite resolver problemas de continuidad pedagógica, de seguimiento de estudiantes (retroalimentación e interacción) así como ampliar los ámbitos de aprendizaje (no solo en el aula). No obstante que las TIC requieren de una selección apropiada en base a criterios tecnológicos para evitar desventajas, la consideración de principios o criterios pedagógicos sigue siendo la clave para sostener un proceso efectivo y/o genuino de su inclusión.

En la enseñanza de la producción escrita con tecnologías, el docente debe considerar tanto las habilidades de los estudiantes como su dependencia de lo digital y su acceso a ellas sin dificultad. Pero la falta de mediación pedagógica es aún más importante, pues un uso sólo instrumental puede ampliar las problemáticas de enseñanza. Toro-Marínez, al respecto señala:

... al analizar el conocimiento y uso de las TIC en estudiantes, se encontró que la mayoría carece de herramientas y recursos tecnológicos adecuados en casa, que les permitan fortalecer su aprendizaje y manejo de las TIC; y, los pocos que

cuentan con recursos tecnológicos e internet en casa, los emplean principalmente para actividades de recreación y ocio y, su uso para el desarrollo de actividades académicas es muy limitado. (Toro Marínez, 2022, p. 99).

La EPE en la Red Educativa

A continuación, se desarrolla el concepto de competencia en el marco teórico-cosmovisional del proyecto educativo de la Red de Escuelas que participaron de la investigación, así mismo, la explicitación de los fundamentos de la enseñanza de la EPE en dicho marco.

Concepto de competencia

En el contexto del Proyecto Educativo Institucional, así como en las definiciones de la estructura areal curricular de Lengua y Literatura: se opta por el término *competencia*. Bajo esa denominación comprenden lo siguiente:

1. Se *equiparan análogamente las competencias con los hábitos morales e intelectuales*, que predisponen al correcto ejercicio de las facultades específicamente humanas -inteligencia y voluntad- en sus actos propios con presteza, seguridad y gozo.

2. El marco filosófico que fundamenta dicho concepto es la clásica noción de *hábito operativo bueno*, en cuanto cualidad adquirida, estable y desplegada voluntariamente, que asegura el perfeccionamiento de las potencialidades específicamente humanas (intelectuales, volitivas-afectivas y sociales).

3. El perfil del alumno, así como los perfiles de docentes y directivos y los documentos curriculares institucionales, optan por aludir a dichas realidades *nombrándolas indistintamente* con los términos -*competencias o capacidades*- (2019). Ello, debido a que en documentos oficiales jurisdiccionales de Argentina también se alude a las competencias denominándolas indistintamente como aptitudes o capacidades del alumno. Así, la capacidad o la competencia integra una serie de saberes, habilidades y aptitudes que son complejos y necesarios para estar en condiciones de resolver tareas y problemas de modo efectivo y asertivo, formando en el tiempo una predisposición estable para estar en condiciones de determinados desempeños.

En dicha Red también asumen los aportes, teóricos y pedagógico-escolares sobre la educación y cómo mejorar la enseñanza dentro y fuera del aula de Philip Perrenoud (2001), *la competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas*, movilizándolo a conciencia y de manera rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Por lo tanto, la propuesta educativa de la Red que nos ocupa, opta por aplicar indistintamente el término -*competencias o capacidades*- en cuanto una serie de saberes, habilidades y aptitudes que se integran; son complejos y necesarios para estar

en condiciones de resolver tareas y problemas de modo efectivo y asertivo formando en el tiempo una predisposición estable para estar en condiciones de determinados desempeños. Por lo tanto, son en sí mismas *lo más parecido a lo que de modo clásico se conoce como hábito operativo bueno*; constituyendo así un propósito clave en el modelo educativo institucional.

Philipp Perrenaud (2008), asumiendo la conocida crítica o dudas sobre el concepto de competencia y su origen en el ámbito de empresarial y económico, reflexiona al respecto y sostiene que no obstante dicho origen, al transferirse a la educación ha posibilitado una renovación o actualización de la escolarización del siglo XXI. Lo cual no significa darles la espalda a los saberes, sino que el enfoque de competencias le da una fuerza nueva vinculándolos con situaciones complejas, con la resolución de problemas y el despliegue de proyectos, actualizando así la trilogía de los saberes (saber hacer: por ejemplo, escribir, leer y/o contar) de las últimas décadas del Siglo XX.

Producción escrita

Tal como se ha descrito hasta el momento, en orden a la enseñanza por competencias que la mencionada Red declara en su Proyecto Educativo, cabe ahora el análisis del material teórico referido a la competencia lingüística (*Fe-cien*, 2021). En particular, al conjunto de capacidades o competencias que la componen, habitualmente denominadas macrohabilidades de la lengua: comprender y producir un texto oral (oralidad), comprender un texto escrito (lectura) y producir un texto escrito (escritura). Específicamente se hará referencia a la Producción Escrita, que forma parte del objeto de la presente investigación *-Enseñanza de PE asistida con tecnologías-*.

Conforme los Documentos institucionales, el despliegue escolar de la macrohabilidad o competencia *-Producción de Escrita-* necesita ser orientado didácticamente, considerando la escritura como un proceso (*Fe-cien*, 2021) que requiere de un plan previo, borradores, versión final, permanente reflexión crítica, revisión desde ciertas pautas claras que permitan ajustes y correcciones.

La redacción de un escrito es el producto de operaciones mentales que conforman un proceso integral que, además de suponer la aplicación de conocimientos y convenciones (sintácticas, semánticas, normativas o gramatical-ortográficas, entre otras) de la lengua escrita, requiere asimismo estipular claramente el/los destinatarios y la intencionalidad o finalidad del mismo. Por lo tanto, para la pertinente producción de un escrito será también clave acordar y sostener durante el proceso de escritura las convenciones específicas de la tipología textual que se elija producir (según trama y función).

Promover escolarmente dicha competencia no supone abandonar la enseñanza de contenidos de la lengua sino revisar y reorganizar un modelo de enseñanza tradicional *-centrado en los aspectos gramaticales o normativos descontextualizados de las actividades concretas de producción del escrito-* para enfocarlo en un *modelo de enseñanza procesual* (*Fe-cien*, 2021) que contextualiza las actividades de escritura y apunta a una gramática del texto integral. Lo cual no supone negar el aporte del conocimiento o manejo de la dimensión normativa de un texto sino todo lo contrario.

El enfoque *comunicacional*, ampliamente difundido en los estudios lingüísticos actuales, concibe a la lengua como *discursividad* o *textualidad*, porque la comunicación verbal entre los hombres no se realiza por medio de oraciones sino de *textos* o *discursos*. Dichos textos se caracterizan por ser formatos que presentan dimensiones y niveles.

Se comprende por *reflexión metalingüística* al pensamiento o especulación que se realiza introspectiva o explícitamente “acerca de la estructura de la lengua, así como del lenguaje usado para analizarla o describirla” (Pastor Cesteros, 2005, p. 1). En el proceso de aprendizaje se halla la reflexión metalingüística consistente en hablar y reflexionar sobre la lengua, darles nombres a ciertas funciones y formas.

Según el especialista Van Dijk (1980) un texto elaborado es un constructo que se logra por medio de diferentes discursos y para estudiarlo es pertinente un abordaje que integre, interdisciplinariamente, las perspectivas de la teoría de la comunicación; la psicolingüística; etc.

Dimensiones y niveles

Siguiendo el análisis mencionado anteriormente Caruman (s/f) rescata la contribución de Marro y Dellamea en su trabajo Producción de textos, sosteniendo que

...las dimensiones son aquellos aspectos que resultan visibles porque están en la superficie y se materializan en el aspecto notacional, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. Los niveles son todo lo contrario, no son perfiles visibles sino abstractos porque son conceptuales, son esquemas que el escritor procesa en su intelecto, en la ideación mental del texto, pero pueden identificarse perfectamente desde la producción en los subprocesos de la planificación de la escritura y desde la comprensión cuando el lector procesa las representaciones con sus estrategias de cognición. Los niveles son: superestructural, macroestructural, microestructural, estilístico y retórico. (p.2).

Dichas dimensiones y niveles se interconectan y relacionan tanto para la producción del texto -escritura- como para la comprensión -lectura comprensiva- de un texto.

Producción escrita: proceso

Desde la perspectiva de un enfoque comunicacional-procesual-referencial, planteado por la Red en su documento del área de lengua (*Fe-cien*, 2021) se propone una serie de pasos con determinadas acciones o tareas que guíen al estudiante en el proceso de producción de un escrito; recomendándole fijarlo y profundizarlo a lo largo de toda la escolaridad obligatoria.

Algunas estrategias cognitivas del proceso de enseñanza de la escritura -*Secuencia o proyecto de escritura*- consisten en:

1º) Aclarar tipología textual.

2º) Activar y generar ideas previas para motivar el escrito: discusión de temas para escribir.

3º) Planificación: Diseño y gestión de estrategias de escritura (selección del asunto, destinatarios y fines). Búsqueda y organización de información. Generación de contenidos.

4º) Textualización: redacción de borradores.

5º) Revisión del escrito: Control de legibilidad del escrito en la producción. Coherencia con el plan de escritura, destinatarios y objetivos. Coherencia textual: superestructura, macroestructura, microestructura. Uso correcto de verbos. Uso de elementos cohesivos. Control de ortografía y puntuación. Normas y pautas de presentación.

6º) Versión final del texto: reescritura.

7º) Metacognición: análisis de las propias producciones.

En este sentido, un especialista de la didáctica de la enseñanza de la lectura y la escritura como Cassany (1988) plantea algunas cuestiones a tener en cuenta en el proceso de escritura puesto que además de las reglas gramaticales y de escritura hay conocimientos del código escrito que un escritor debe tener si desea realizar cualquier tipo de texto. Agrupa dichos saberes en la siguiente clasificación:

- La adecuación del discurso oral escrito, se trata de adaptar el texto al destinatario, los escritores deben conocer y hacer uso de este aspecto para una comunicación eficaz. La adecuación es la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal / estándar) y el registro (general / específico, oral / escrito, objetivo / subjetivo y formal / informal) que hay que usar. Los escritores competentes son adecuados y conocen los recursos lingüísticos propios de cada situación. (Cassany. 1988.p.19).
- A la adecuación le siguen una serie de aspectos a tener en cuenta para la producción textual (Cassany,1988):
 - *Coherencia*: saber escoger la información relevante y saber estructurarla.
 - *Cohesión*: saber conectar las distintas frases que forman un texto (pronominalizaciones, puntuación, conjunciones, etc.).
 - *Corrección gramatical*: conocer las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas de la lengua que permiten construir oraciones aceptables. Este grupo incluye el conocimiento de la correspondencia sonido/grafía.
 - *Disposición en el espacio*: saber cómo debe presentarse un escrito (convenciones, márgenes, cabeceras, etc.). (p.20)

Enseñanza de la Producción Escrita con TIC

En educación, las TIC ofrecen a cada docente la posibilidad de ampliar sus prácticas brindando a sus alumnos materiales de estudio digitales e incluso actividades mediadas por dichas herramientas; tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de acuerdo a ciertos aspectos que se vinculan con los contenidos y las habilidades a trabajar en el aula.

Cuando son elegidas de acuerdo a sus posibilidades educativas (es el docente quien define el proceso considerando ciertos parámetros o dimensiones preestablecidas que favorecen el trabajo para transformar y/o potenciar la asignatura). Por eso “el papel que desempeña el profesor en el proceso didáctico y las relaciones entre éste y los medios marcarán el peso y la influencia de éstos” (Cabero, 2017, p.109).

Para ello, no sólo es necesario conocer el contexto donde se enseña y los recursos de qué dispone sino también cómo se configuran, como favorecen -o no- las prácticas de enseñanza -en este caso de escritura-; además, las decisiones docentes deben beneficiar al proceso formativo de acuerdo al enfoque institucional pues “cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje requiere decisiones a distintos niveles que permitan concretar el marco de referencia y las propuestas curriculares” (Cabero 2017, p. 109).

Hablar de inclusión de tecnología en la escuela es pensar esencialmente en el proyecto pedagógico sobre el cual se trabaja. La confusión entre innovación tecnológica e innovación pedagógica es tan frecuente que se cree que, garantizando la primera, se obtiene automáticamente la segunda. Y, en realidad, nada más alejado de esta afirmación (Kozak, 2010, p. 98). Aclárese que esta investigación no abordará este concepto (innovación) en el estudio exploratorio.

La importancia de saber elegir qué TIC se aplica a una actividad educativa está dada por el efecto educativo -logro u objetivo- que se pretende generar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, no es suficiente considerarlo desde una perspectiva marcada de forma exclusiva, por la moda (varios colegas la implementan), o costumbre (siempre se utilizó en la asignatura tal herramienta) o la facilidad de uso (no exige mucho al docente) sino que existen otras perspectivas que integradas permiten una selección más enriquecedora de la propuesta.

Para una investigadora y formadora de formadores de argentina, Mariana Maggio, los profesores usan las tecnologías con el fin de reemplazar otras, como ocurre con las aplicaciones para presentaciones, por ejemplo, Power Point, sustituyendo al pizarrón e intentando de esta forma que su propuesta se vea más atractiva. La autora define este tipo de *uso* como *uso efectivo*, lo que significa que se realiza una sustitución de tecnología sin provocar cambios sustanciales en la propuesta pedagógica. En el caso de pretender realizar algo diferente -un uso diferencial educativo- la autora afirma que estamos en presencia de una *inclusión genuina*; esta es:

cuando se seleccionan las herramientas digitales con el fin de generar efectos que sin ellas no serían posibles, ya que proveen a los estudiantes de prácticas de enseñanza que tienen un valor significativo en el campo de conocimiento que es objeto de la enseñanza. (Maggio, 2018, p.19)

En el caso de la enseñanza de la producción escrita, es probable desplegarla con TIC y recursos analógicos combinados, ofreciéndose a los estudiantes actividades facilitadoras para que transcriban textos del cuaderno a un recurso digital como, por ejemplo, muros o procesadores de texto, lo cual representa un uso efectivo. Sin embargo, la selección de las herramientas para un uso genuino dependerá además del contexto como lo fue oportunamente en ASPO.

Al regreso a la presencialidad, es posible que algunas prácticas con tecnologías hayan perdurado pero lo que fue quedando en evidencia es que pareciera que los docentes seleccionan su inclusión -TIC- de forma similar a algunas de las ya descritas. Sería conveniente “reflexionar los criterios de selección de TIC desde nuestra práctica docente” (Díaz Madero, 2015, p.8).

Volver a la presencialidad es una oportunidad para rescatar aprendizajes, pero también para establecer criterios de selección que integren lo pedagógico y lo tecnológico según objetivos y contenidos de cada asignatura. La clave en el uso apropiado de las TIC, para que sean incluidas desde la perspectiva genuina, comienza cuando los docentes analizan y revisan sus prácticas “... y reconocen revisarlas a la luz de este enfoque que les provee de conocimientos y criterios, que les muestra desde dónde y cómo van rearmando su práctica” (Díaz Madero et Al, 2020, p. 6).

Llegados a este punto en el contexto de la investigación, resulta fundamental poder precisar o conceptualizar los criterios de selección de una herramienta digital para enseñar en clase.

Metodología de investigación

Desde la perspectiva de la metodología de investigación, un *estudio cuantitativo* intenta explicar los fenómenos y los *cualitativos* “destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (Stake, 1998, p.42). De cierta manera los factores determinantes al decidir utilizar métodos cualitativos o cuantitativos son si unos y otros facilitan la comprensión del caso en cuestión, qué tipo de inferencias se pueden hacer de los datos, y cómo las valoran los diferentes públicos con fines distintos. (Simons, H. 2009, p.23)

Las características del fenómeno que se plantea estudiar más las relaciones entre las tecnologías, la enseñanza de escritura en 4to grado y la variedad de docentes que aportaron sus experiencias, fue dejando en claro que una de las primeras decisiones consistiría en poder realizar el estudio de modo que aportase información sobre la realidad compleja de la EPE, además, que fuese flexible a los cambios durante el proyecto y a las situaciones exploradas. Dado estas razones *se definió realizar un estudio cualitativo de casos.*

Preguntas de Investigación

A partir de los objetivos planteados en el trabajo se construyeron las preguntas de investigación, las cuales se analizaron con el asesoramiento de algunos directivos:

- Coordinadora del nivel primario de la Red: con ella fue posible comprender el nivel de detalle que se proponía explorar cada pregunta y la pertinente aplicación en la muestra de docentes.
- Expertos en investigación: se consultó a dos especialistas la redacción de las preguntas y sus aristas para que faciliten pertinentemente la exploración del objeto de estudio. Fruto de dicho proceso se llegó a una tabla de objetivos y preguntas que enmarcaron el estudio del caso y que fue útil para conocer y comprender lo que ocurre con la EPE y las TIC en la red, en los 4º grados.

Objetivos específicos	Preguntas generales
Identificar cuáles prácticas implementan los docentes de lengua EPE.	En su tarea de enseñanza ¿cómo considera el desarrollo de la competencia de producción escrita? ¿Qué tiempo dedica en cada trimestre al trabajo sobre producción escrita? ¿Qué estrategias didácticas le dieron mejor resultado y por qué?
Indagar qué prácticas docentes para la EPE se apoyaron en las TIC en el ASPO.	¿Cómo consideró que logró mediar por TIC el trabajo en PE? En caso de si: ¿qué evidencias tiene de cómo potenció el despliegue de dicha competencia? ¿Qué dispositivos utilizó en el ASPO para enseñar específicamente la práctica escrita? (sólo para este tipo de práctica) Detallar otros recursos en ASPO para la práctica de los alumnos
Explorar qué prácticas docentes para la EPE se apoyan actualmente en las TIC.	En la actualidad, ¿sigue utilizando TIC para PE? podría detallar aquellos que le dieron más resultado de los que descartó
Identificar los fundamentos del docente para la EPE en la actualidad.	¿Cómo definiría la competencia -producción escrita-? ¿Cuál es el enfoque que utiliza para enseñarla? ¿Cómo le resulta la metodología de enseñanza de la competencia escrita aplicando el enfoque procesual? ¿Qué conoce de la enseñanza de las competencias lingüísticas mediante secuencia didáctica? a) ¿Le resulta viable su aplicación para generar en los alumnos el despliegue efectivo de la competencia escritora? b) Detalle aportes y dificultades. c) ¿Si tuviese que elegir otro enfoque de enseñanza de la CP cuál elegiría y por qué? d) Detallar actividades de evaluación auténtica que suele aplicar para recoger evidencias del proceso de desarrollo de la competencia escritora de los alumnos

Características del caso y la muestra

Dado que este enfoque brinda "...la oportunidad de que los investigadores adopten un enfoque autorreflexivo para comprender el caso y a sí mismos" (Simons, 2011, p.46), se estudió cómo las docentes enseñan la escritura con TIC mediante el diseño de algunos instrumentos que favorezcan la comprensión de las particularidades de la realidad de la Red. "Tenemos un interés intrínseco en el caso y podemos llamar a nuestro estudio intrínseco de casos" (Stake, 1998, p.16). Para ello, la recogida y análisis de datos se realizó en un contexto donde además de enseñar en presencial algunos docentes pudieron hacerlo en ASPO.

- Para la obtención de los datos se estableció aplicar:
 - a) *Encuestas docentes*: para relevar los datos de los 4to grado en toda la Red, en relación con las dimensiones definidas del objeto de estudio.
 - b) *Entrevista Semi-Estructurada*: para explorar algunas claves de las prácticas de enseñanza -con tecnología- correspondientes a la Producción Escrita.
- La población que conformó el estudio son aquellos docentes que se desempeñaban en la enseñanza de la lengua española en cuarto grado y que durante el período 2023 estaban al frente de un curso. Pero, además, según los objetivos planteados, se exploró cómo se trabajó esta competencia durante el ASPO y con qué tecnologías. Sin embargo, frente a posibles cambios de docentes titulares; movilidad o rotaciones de ellos frente a grados se analizó con las autoridades de la Red cuál era la cantidad de docentes de cuarto grado disponibles y cuántos trabajan la EPE en 4to.
- La Red disponía de 27 maestras distribuidas en más de quince establecimientos, de las cuales respondieron 19 (70.37%).
- Invitados todos a participar de las entrevistas, respondieron y se sumaron a esta etapa de recolección de información 7 docentes (36.8 %).
- La encuesta semiestructurada se diseñó con 36 ítems, agrupados alrededor de cinco ejes: datos de docente, la práctica de EPE, prácticas de EPE en ASPO, aprendizajes de la experiencia ASPO y, por último, los fundamentos de cada docente para EPE. Recolectados los datos por medio de las encuestas, se procedió a revisar las preguntas previstas para las entrevistas con el fin de hacerlas más precisas, considerando aspectos que en las mismas aún no se habían presentado, en particular respecto de la correspondencia de la enseñanza de la producción escrita con el modelo de la Red, dado que la búsqueda del "significado a menudo es una búsqueda de modelos, de consistencia en unas determinadas condiciones, a lo que llamamos correspondencia" (Stake, 1998, p.72). No sólo se trabajó en este informe las categorías mencionadas, sino también se buscó identificar aquellas que emergieron de los actores, no previstas por el equipo, que sirvieron para realizar una interpretación profunda de los datos, ofreciendo nuevos

conocimientos. Por ejemplo, es el caso de la categoría -criterios de selección de TIC para la EPE- que inicialmente no había sido prevista pero luego emergió durante la investigación.

Conclusiones

Los datos adquiridos en el estudio, obtenidos en las encuestas y entrevistas, son presentados de acuerdo a las categorías construidas por el equipo investigador, trabajadas con las 19 docentes que respondieron la encuesta (70,37% de las docentes de 4to que enseñan EPE) y que participaron de las entrevistas voluntariamente 7 (36,8 % de los encuestadas). Primeros datos generales:

- Antigüedad docente: entre 1 y 2 años el 32%, 3 y 4 años, 11%. De 7 a 9 años el 16%. Más de 10 años, el 42%. El promedio de antigüedad es de 6,37 años.
- Mayor nivel de estudio alcanzado: Maestría 1 (5,3%), Profesorado y Licenciatura 2 (10,5%), Licenciatura 2 (10,5%) y Profesorado 14 (73,7%).

En cuanto a los criterios de selección de tecnologías digitales para la EPE no fueron explicitados de modo directo. Sin embargo, podrían inferirse ciertos principios ordenadores que fueron empleados para la selección de las TIC. En esta línea de análisis, es posible enumerar los siguientes: motivacional, colaborativo, creativo, comunicacional evaluativo, entre otros.

- *Motivacional*: generar el interés de los alumnos con TIC audiovisuales como videos sobre cuentos, videos producidos por docentes, fichas de trabajo, etc.
- *Colaborativo*: ordenar los grupos y sus tareas dentro de plataformas con presentaciones en línea o muros, como Edmodo, Classroom, Padlet.
- *Creativo*: habilitar espacios que permitan transformar un texto con imágenes, otros textos y sonidos. Ejemplos: Presentaciones en línea, Graficadores, etc.
- *Comunicacional*: realizar el seguimiento de alumnos con aplicaciones que apoyan al intercambio (incluidos los padres en ASPO) favoreciendo la retroalimentación formativa, con Edmodo o Classroom, Whatsapp, Zoom, Meet.
- *Evaluativo*: identificar aprendizajes y favorecer el proceso de mejora continua en lo conceptual y/o en producciones concretas según el caso (tanto individual como grupalmente). Ejemplos: Mentimeter, Formularios de Google, etc.

También se observó una cuestión que ha ido cambiando en las aulas, relacionada con las TIC aplicadas en ASPO que se rescataron en la presencialidad pero que, sin embargo, en las entrevistas se evidenció un aspecto que no se esperaba: *cierto retroceso en el uso de TIC en la EPE*.

Probablemente, dicha merma o retroceso, pueda deberse a evitar o subsanar una serie de factores visualizados y comentados por los mismos docentes como: la edad del alumnado que cursó el proceso de aprendizaje de lectoescritura en pandemia, la ansiedad que ello fue generando en las familias y ocasionando actividades producidas

con gran intervención/ayuda de los padres a sus hijos, incluso falencias en la motricidad para la escritura física que no se pudo ejercitar y corregir adecuadamente, el uso constante de lo digital o pantallas, etc.

En el contexto de esta investigación, se considera que en la vuelta a la presencialidad se fueron generando otros desafíos vinculados a la producción de actividades para el aula presencial así también las necesidades de los alumnos en cuanto a EPE, que no se resuelven con tecnologías. Dicho factor, pudo confirmarse en las entrevistas refiriéndose a la dimensión temporal y organizacional del aula en cada colegio de la Red. Sumándose incluso el factor de preparación de clases con éstas, referido a que se requiere de un tiempo de aprendizaje y de criterios previos que garanticen a la maestra un uso genuino. Además, no todos los colegios de la Red disponían de facilitadores tecnológicos para officiar de productor (o coproductor) de recursos que auxilien a las docentes. Esto implica, probablemente, la necesidad de revisar funciones y modos de trabajo colaborativo con el fin de potenciar la competencia docente en la enseñanza con TIC aplicado a la PE, objeto de esta investigación. Sería un aporte interesante superar la dicotomía -recursos analógicos vs digitales- en pos de un estadio superior y enriquecedor que suponga seleccionar las TIC conforme a una inclusión genuina.

Aprendizajes de acuerdo a cada objetivo específico

1ro: Identificar cuáles prácticas implementan los docentes de lengua EPE:

Las prácticas que se estaban empleando responden de modo explícito (en ocasiones mencionada como enfoque y en otras como modos de enseñanza y prácticas) con una perspectiva identificada (nombrada) como procesual o mediante pasos propios del escribir. En general no se menciona con la denominación oficial que a dicho enfoque se le da en los documentos institucionales de la Red, identificado como -enfoque procesual mediante secuencias didáctica-; no obstante, sus prácticas responden a aquel. Mayoritariamente puede observarse que las estrategias priorizadas, responden de modo completo e integral a los pasos del proceso de enseñanza que el Proyecto de la Red ha adoptado y desarrollado en el libro.

Llama la atención que varios de los docentes encuestados mencionan expresamente, al referirse a la metodología y/o prácticas implementadas, la alusión a lo ...*Procesual funcional, gramatical y de contenido*.

Resulta significativo atender a que la frecuencia que se reconoce aplicar en la enseñanza de la PE -en los casos mayoritarios una vez cada quince días- lleva a apreciar que la misma sería bastante baja para acompañar suficientemente el ritmo de aprendizaje como el de una enseñanza que favorezca el despliegue de la competencia escritora. La falta de tiempo fue una dificultad también mayoritariamente reconocida; inclusive para la implementación del libro, así como para generar el desarrollo -sistemático y suficiente- de una competencia clave como es la escritura. Varias docentes confirman la efectividad del enfoque actual, refiriéndose al mismo con la denominación procesual, funcional, gramatical y/o de contenido.

En síntesis, para este primer objetivo se concluye que mayoritariamente los docentes ejemplifican y comentan aplicar un enfoque procesual de EPE no obstante reconocer la dificultad del tiempo que insume el paso a paso, sobre todo hasta llegar a una versión final considerando la diversidad de alumnos del curso.

2do: Indagar qué prácticas docentes para la EPE se apoyaron en las TIC en el ASPO.

De los datos relevados, se constata que los docentes de la Red incorporaron las TIC que les permitieron sostener la continuidad pedagógica, realizando una inclusión efectiva de ellas y transformando sus clases presenciales en virtuales. En su mayoría explican cómo organizaron sus recursos para llevar adelante las prácticas alrededor de: plataformas de video, fichas digitales, envío de vídeos para elaborar textos e intercambio de producciones (en formato de imagen). La retroalimentación la realizaron a través de tecnologías disponibles como Whatsapp y plataformas tipo Classroom o Moodle. Estas fueron también mediadoras de envíos de consignas de trabajo, generalmente pensadas para alumnos acompañados por sus padres en el proceso de aprendizaje. Con la intención de lograr continuidad en el desarrollo de la EPE también continuaron apoyándose en el libro de la Red, aunque algunos alumnos del mismo curso disponían de diversas ediciones o, peor aún, no habían logrado adquirirlo aún al inicio del ASPO. Esto se resolvió enviando (en pocos casos) material impreso o fotocopiado a los hogares.

En síntesis, para este segundo objetivo se concluye que las prácticas empleadas como: resumir, redactar un texto literario o cuento, o escribir otras tipologías textuales o seguir pasos hasta conseguir una versión final, se apoyaron en la propuesta del libro -como hilo conductor de la práctica en la dimensión pedagógica de la enseñanza-, mientras que las TIC se empleaban con la intención de mantener la comunicación, generar motivación y brindar retroalimentación formativa.

3ero: Explorar qué prácticas docentes para la EPE se apoyan actualmente en las TIC.

El estudio revela que, luego de la pandemia, fue necesario retomar aprendizajes no consolidados en grupos de alumnos que durante el ASPO cursaron entre 1ero y 3er grado. Esta problemática implicó que los docentes dejasen de lado algunas TIC y se abocaron al desarrollo de la competencia -producción escrita- con recursos analógicos disponibles, por ejemplo, el libro, textos de lectura, etc. Se aprovechó la experiencia anterior para promover y mantener la motivación en los alumnos, seleccionando ciertas TIC como videos, fichas y muros digitales. Los datos muestran que las prácticas docentes en presencialidad las dejaron de lado, poniendo el foco en el empleo del libro oficial, así como en textos literarios como cuentos, leyendas, poesías, etc.

En los casos de uso de tecnologías digitales para enseñar, el proceso de selección era realizado sin explicitar los criterios (pedagógicos como tecnológicos) sino que la intencionalidad que los guiaba se centraba en emplear aquello que brindaba seguridad y favorece lo motivacional. En particular, aquellas como Classroom, dejaron de utilizarse en la nueva presencialidad, salvo casos aislados en los que se aplicaban como repositorios de información/contenidos. El caso demuestra que la reflexión de la práctica docente para la EPE, se realizaba principalmente considerando la dimensión

pedagógico-didáctica de la lengua sin incorporar la consideración educativa de las TIC que genuinamente aportase al objeto de enseñanza.

En síntesis, para este tercer objetivo se concluye que, en la presencialidad, los docentes, al querer resolver un problema respecto la selección de una determinada TIC para la enseñanza de la escritura consideraban dos cuestiones centrales: a) el conocimiento previo o dominio de la herramienta; b) el tiempo de preparación de su práctica de enseñanza con tecnologías. Situación que finalmente reconocieron que los había limitado en su implementación.

4to: Identificar los fundamentos del docente para la EPE en la actualidad.

Mayoritariamente las docentes participantes de la investigación brindan comentarios o explicaciones acerca de cómo -incluso ejemplifican- llevan adelante una enseñanza de la escritura con una perspectiva procesual o secuenciada. En relación a los enfoques de la enseñanza más nombrados refieren conocer y/o aplicar el basado en la gramática, funciones, proceso y contenido. Y, en menor medida refieren emplear el procesual y gramatical o de contenido. O, simplemente el de proceso. Mientras que en pocos casos comentan seguir los pasos propios para que los alumnos generen ideas o borradores, revisen y corrijan la versión final, planifiquen la escritura hasta llegar a la versión final. Más que mencionar un enfoque se trata de enumerar los pasos del proceso de enseñanza de la escritura. Se infiere de los datos obtenidos que implícitamente se posee conciencia de aplicar una enseñanza procesual. Y, explícitamente en dos casos se menciona el enfoque procesual y comunicacional, o, Comunicativo-Procesual- Secuenciado. Se nombran empleando en parte la denominación formal según como se dan a conocer y se explicita en los documentos del área de lengua de la Red.

En síntesis, para este cuarto objetivo se concluye que mayoritariamente los docentes hacen alusión expresa a seguir un enfoque basado en el proceso de escritura con pasos o secuencialmente. Sea que así lo nombren formalmente, o mediante algunas de las denominaciones habituales de uso en el ámbito escolar de las Jurisdicciones a las que pertenecen: Procesual funcional, gramatical y de contenido. Fundamentalmente reconocen los aportes y dificultades de una enseñanza mediante pasos o procesos sin ahondar en fundamentaciones formales.

Objetivo general

Explorar las prácticas docentes asistidas con TIC para la enseñanza de la competencia -producción escrita- en 4to grado, inicio del segundo Ciclo de Primaria, en escuelas de la Red Educativa, algunos aprendizajes del estudio:

En líneas generales: parte de las docentes entrevistadas reconocen a las plataformas y herramientas TIC como valiosas, pero no parecen asociarlas a sus prácticas presenciales como recursos que fortalecen en particular la enseñanza de la lengua, aunque en general reconocen que fue útil en ASPO. Otra consideración a la que se arriba a partir de los comentarios de las docentes, es que no siempre denotaban la necesidad de analizar las TIC con criterios pedagógicos previos; incluso en varios casos

ante la enumeración de necesidades, expresamente formulan la inquietud por formarse en este aspecto.

Un descubrimiento que abre nuevas puertas para otras investigaciones: haber focalizado que parte de las docentes entrevistadas, asociaban la innovación con las tecnologías sin referencia expresa a su aporte para la enseñanza y el aprendizaje de la producción escrita, dado que fueron destacando las tecnologías implementadas en ASPO (especialmente las que facilitaban la comunicación con estudiantes) que les permitieron ofrecer actividades interactivas y atractivas (videos, fichas, presentaciones), pero ninguna en particular (aparentemente) hizo referencia expresa a la práctica de la escritura.

Otro hallazgo, en relación con las tecnologías y los criterios de selección de las que aplicaban las docentes, su consideración resultaba más precisa cuando se vinculaban con sus prácticas de enseñanza con tecnologías, focalizando su aporte significativo para el aprendizaje en general en lugar de referir su aporte específico para la EPE. Los criterios de selección de tecnologías digitales para la EPE no fueron explicitados de modo directo. No obstante, se pudieron observar e inferir la presencia de ciertos principios ordenadores empleados para la selección de las TIC. De tal modo fue posible identificarlos como: motivacional, colaborativo, creativo, comunicacional y evaluativo.

Finalmente, ante lo arriba afirmado respecto de posibles criterios referenciales de inclusión de TIC, para la enseñanza en general y en particular de la PE, *se confirma que aún no se estaría frente lo que se califica como inclusión genuina, sino más bien que sigue siendo bastante habitual lo calificado como inclusión efectiva⁴.*

En síntesis, respecto del Objetivo General se concluye que:

En primer lugar: mayoritariamente los docentes al explicitar el uso de TIC en la EPE fundamentaban sus decisiones poniendo el acento en el proceso y en recursos como el libro, considerando a las tecnologías una herramienta que seleccionan por facilidad de uso, por cercanía a los estudiantes y porque no les entorpece el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Destacan la importancia de trabajar con facilitadores tecnológicos para lograr incorporar nuevos conocimientos a través de capacitaciones.

En segundo lugar: si bien el objetivo de la investigación es la enseñanza de PE asistida con TIC, el derrotero de la información recabada fue poniendo el foco en la enseñanza de la producción escrita en la presencialidad; rescatando la importancia de la competencia sin hacer mayores referencias a asistir actualmente dicho proceso de enseñanza con recursos tecnológicos.

Tercero: Mayoritariamente las docentes en la investigación fueron reflexionando acerca de su necesidad de capacitación específica para estar en condiciones de avanzar en la EPE asistida con pertinencia y con criterios pedagógicos propios de la Lengua.

Finalmente

1) Se detectó que las docentes identifican en las TIC un recurso para mejorar la enseñanza, pero sin explicitar formalmente los criterios de selección, en la línea de un

⁴ Ver lo oportunamente rescatado de Maggio, 2018 sobre ambos tipos de inclusión

uso genuino, sino considerando su aplicación puntual para casos que requieran una mejora de comunicación o motivación, o sea, en la línea de su uso efectivo. Motivo por el cual, pareciera que no se analizan cuestiones pedagógicas específicas de las tecnologías que median las prácticas de enseñanza para un aprendizaje efectivo de la competencia escritora.

2) *La mediación tecnológica en pandemia fue clave y el uso de las TIC facilitó la interacción y el aprendizaje activo, a partir de ciertos principios como: herramientas que favorecen la interacción e incluso la interacción personalizada, o, el enfoque de comprensión lectora que favorece y atiende también la producción, la participación activa, la adaptación a cada contexto y necesidades de los materiales educativos.*

Recomendaciones a nivel de docentes a cargo de la EPE

- Considerar una capacitación específica sobre alternativas de TIC para EPE.
- Desarrollo de criterios pedagógicos para el uso de asistentes tecnológicos al servicio del despliegue de competencias conforme la especificidad curricular.
- Rever la organización de los tiempos y la frecuencia más efectiva para una enseñanza procesual mediante la metodología de secuencias didácticas de escritura.
- Propiciar la organización compartida de un banco de buenas prácticas que complementen el trabajo por secuencias con actividades de escritura innovadoras.
- Diseñar trayectorias de capacitación en actividades e instrumentos de evaluación formativa del desempeño de los alumnos en la competencia escrita.
- Continuar capacitando en los criterios de selección de TIC para EPE.

BIBLIOGRAFÍA

- Adoumieh Coconas, N. (2012). "La didáctica de la lengua mediada por las TIC Storyjumper como propuesta innovadora en la creación de cuentos". *Revistas Perspectivas*, 6, No. 1.
- Álvarez, G. y Gómez, V. (2023). "Usos de tecnologías digitales en prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el primer ciclo de escuelas primarias durante 2021". *Revista Exlibris Número 12 Marzo 2023*.
- Barragán Santos, F. (2013). "Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria". *Innovación Educativa*, vol. 13, número 61 | enero-abril.
- Cabero J. (2017). "La formación en la era digital: ambientes enriquecidos por la tecnología". *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES*, 2.
- Caruman, S. (s/f) Seminario de Análisis del Discurso. Departamento de Literatura de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir*. Ed. Paidós.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Ed. Empúries.
- Chiandoni, M. (2019). *IDE Paper: Qué queremos decir cuando hablamos de competencias. s/e-p.4*. UNTREF.
- Díaz Madero, E, De Ellorza, G., Utrera, A. y Herrero, C. (2020). *Buenas Prácticas Docentes como construcción de propuestas educativas en Educación a Distancia (EaD) en la Universidad FASTA*. Universidad FASTA. *Facultad de Ciencias de la Educación*.
- Díaz Madero, E. (2015) Selección de TIC - Criterios sin Criterios https://www.academia.edu/12499593/Selecci%C3%B3n_de_TIC_Criterios_sin_Criterios
- Dib, J. (2016). *Escribir en la escuela*. Ed. Paidós.
- Difalcis, M., Cartoceti, R. y Abusamra, V. (2022). "Procesos de composición escrita en la escuela primaria: un estudio relegado". *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. Vol. 9/Nº 17/2022. UNCuyo. Mendoza.
- Documento Fe-cien. (2021). *Lengua y Literatura* [Documento no publicado] Red Educativa
- Finocchio, A. (2014). *Cambios recientes de la enseñanza de la producción escrita en la escuela primaria*. Flacso. Tesis de Maestría.
- Harvard University. (n.d.). *Project Zero*.
- Hernández Rangel, M., Malpica, J. y Bajonero Santllán, J. (2021). "Aprendizaje híbrido generado desde las instituciones de Educación Superior en México", *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XXVII.4.
- Irigoyen, R., Manzi, M., Pianucci, I. y Tenutto Soldevilla, M. (2021). "Las voces de los y las docentes en el contexto del Aislamiento Social. Las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación Latinoamericana: Modelos y tendencias de uso". *Colección Resultado de Investigación*, Volumen 1.
- Kozak, D. (2010). *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*. Lugar Editorial.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.

- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2023). *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde Editora.
- Pastor Cesteros, S. (2005) "El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de e/le". *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* Universidad de Sevilla.
- Perkins, D. (2001) *La escuela inteligente*. Ed. Gedisa.
- Perrenoud, P. (2008). "Construir competencias ¿Es darle la espalda a los saberes?" *Red U. Revista de Docencia Universitaria, núm. Monograf II. Vol. 6 Núm. 2*
- Marro, M. y Dellamea, A. (1993). "Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma", Bs. As., *Docencia*.
- Romero Ávila, C., Soler Villanueva, S. y Trujillo Cotrino, M. (2016). *Uso de mediaciones pedagógicas con TIC en el fortalecimiento de la escritura inicial*. Ed. Pontificia Universidad Javeriana.
- Simón, G. (2020). *Desarrollar escritura creativa a través de Tic y Tac, 11 y 12 años*. Ed. Unir.
- Simons, H. (2011). *El estudio de casos: Teoría y práctica*. Ed. Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Ed. Paidós.
- Toro Marinez, L. E. y Fierro Marcillo, Y. (2022). "Estrategia pedagógica mediada por las TIC para el fortalecimiento de la producción textual, en estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa Nueva Florida, sede El Morrito – Tumaco - Nariño". *Revista UNIMAR, 40(2)*.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y Contexto*. España: Cátedra S.A.

La marca de lo cognitivo: hacia una delimitación de la mente en la era del poshumanismo

The mark of the cognitive: towards a delimitation of the mind in the era of posthumanism

Lic. Guillermo Salinas
UFASTA - UNMdP

RESUMEN

La publicación de *La mente extendida*, de Andy Clark y David Chalmers causó gran interés a su entorno en 1998. Defensores y críticos se posicionaron respecto a la tesis de la cognición extendida. A principios del siglo XXI, Fred Adams y Ken Aizawa, críticos de este externalismo, publicaron *Los límites de la cognición*, detallando problemáticas traídas por la posición externalista. Hoy, casi tres décadas más tarde, la problemática sigue generando influencia y adquiere todavía nuevas lecturas a partir de las motivaciones del poshumanismo. Teniendo presente las características de la situación histórico-cultural en la que nos encontramos (p. ej., las nuevas tecnologías y el desarrollo de la Inteligencia Artificial), proponemos algunas críticas al externalismo activo. Estas críticas surgen desde la perspectiva de una antropología holística, ontológicamente fundada y en diálogo con las contribuciones del pensamiento contemporáneo, según la filosofía de J. J. Sanguinetti.

PALABRAS CLAVE: mente extendida; externalismo activo; filosofía de la mente; acoplamiento; transhumanismo

ABSTRACT

The publication of *The Extended Mind* by Andy Clark and David Chalmers aroused great interest in its community in 1998. Defenders and critics took a stand regarding the thesis of extended cognition. At the beginning of the 21st century, Fred Adams and Ken Aizawa, critics of externalism, published *The Bounds of Cognition*, detailing problems raised by the externalist position. Today, almost three decades later, the problem remains influential and is still being interpreted in new ways based on the motivations of posthumanism. Bearing in mind the characteristics of the historical and cultural situation in which we find ourselves (e.g., new technologies and the development of Artificial Intelligence), we propose some criticisms of active externalism. These criticisms arise from the perspective of a holistic anthropology,

ontologically grounded and in dialogue with the contributions of contemporary thought, following the philosophy of J. J. Sanguinetti.

KEYWORDS: extended mind; active externalism; philosophy of mind; coupling; transhumanism

1. Introducción

Según la enciclopedia *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, el externalismo conforma una perspectiva filosófica que sostiene que aquello que acontece en la mente de un individuo no está completamente determinado por lo que sucede en su cerebro y su cuerpo (Rowlands et al., 2020). Esta posición encuentra dos vertientes principales: aquellas que consideran como externo el contenido mental y aquellas que consideran la posibilidad de intervención de vehículos o portadores externos, en procesos cognitivos, para el contenido mental (Rowlands et al., 2020). Con este problema, “están en juego importantes cuestiones relativas a la naturaleza de la mente y su relación con el mundo, tanto natural como social” (Rowlands et al., 2020).

En este sentido, dicha enciclopedia recupera el aporte de los autores Andy Clark y David Chalmers en la formación de la noción de mente extendida (*extended mind*) como expresión del externalismo, entre otras expresiones (Rowlands et al., 2020). Aun cuando es posible rastrear diversas formulaciones y antecedentes históricos del externalismo, es el artículo denominado *The Extended Mind* (publicado en 1998) que encuentra múltiples defensores o críticos, potenciando así el debate a su entorno. Entre aquellos últimos, encontramos a los filósofos de la mente Fred Adams y Ken Aizawa, quienes son escépticos de la idea de sistemas cognitivos extendidos o que trascienden los límites del cerebro.

Para el abordaje de la problemática del externalismo activo, primero presentaremos algunas cuestiones preliminares que hacen a su lectura e interpretación en el contexto en que nos situamos. En este sentido, propondremos una circunscripción de la noción de externalismo e identificaremos ciertos antecedentes históricos. En segundo lugar, describiremos aspectos importantes del giro filosófico de los últimos tiempos hacia lo cognitivo y lo corporal, junto a una serie de caracterizaciones de la situación histórico-cultural en la que nos encontramos, asociada al poshumanismo y el problema del esencialismo. Luego, intentaremos recuperar los elementos fundamentales de la propuesta externalista de Clark y Chalmers. En un tercer apartado, indicaremos las principales críticas ofrecidas por Adams y Aizawa y señalaremos una serie posible de críticas al externalismo desde el enfoque antropológico holístico del filósofo argentino Juan José Sanguinetti.

2. Cuestiones preliminares

2.1. Un nuevo y problemático contexto de interpretación de la mente extendida

2.1.1. La noción de externalismo y sus antecedentes históricos

En filosofía de la mente, el externalismo consiste en la visión que sostiene que lo que sucede dentro del cuerpo de un individuo, no siempre (por sí solo) fija lo que sucede dentro de su mente (Rowlands et al., 2020). Aquí, el cuerpo está tomado como aquello que delinea los límites biológicos del individuo, incluyendo en él su cerebro y cuyas fronteras coinciden con la piel. La mente, por su parte, “simplemente denota la totalidad de los sucesos mentales experimentados por un individuo en un momento dado” (Rowlands et al., 2020). Para el externalismo, los eventos, estados o procesos corporales (incluidos los neuronales) no son, siempre y por sí solos, lo que determina a los estados o procesos mentales tenidos o experimentados por un individuo (Rowlands et al., 2020).

En este sentido, mencionábamos que el primer tipo de externalismo es sobre el contenido mental o de los estados mentales, el que “afirma que los contenidos de al menos algunos estados mentales no están determinados únicamente por sucesos que caen dentro de los límites biológicos de ese individuo que los tiene” (Rowlands et al., 2020). En segundo lugar, está el externalismo de vehículo o tesis de la mente extendida¹, que afirma la posibilidad de que los vehículos o portadores (físicos o computacionales) del contenido mental no siempre se agotan en lo que ocurre dentro de los límites biológicos del individuo. Ambas formas de externalismo son mutuamente independientes, pues no coinciden en lo que se comprende como externo (Rowlands et al., 2020).

Usualmente, se considera que el externalismo es “una peculiar irrupción de la filosofía analítica de finales del siglo XX” (Rowlands et al., 2020). Sin embargo, se considera posible señalar algunos antecedentes históricos, como por ejemplo: la dependencia semántica que Wittgenstein defiende respecto de los signos en relación con la existencia de costumbre o prácticas y del dominio de una técnica, a modo de una versión social de externalismo de contenido, posteriormente desarrollada por Burge; en la fenomenología del cuerpo vivido de Sartre y Heidegger, a modo de filosofía del cuerpo anticartesiana; y en la psicología sociocultural y ecológica de Luria y Vygotsky, y de James Gibson, respectivamente (Rowlands et al., 2020). En última instancia, es la motivación antidualista y anticartesiana la que motiva las formas de realismo, según la perspectiva de Rowlands [et al.].

2.1.2. El giro filosófico hacia lo cognitivo y lo corporal

Ahora bien, la tesis de la mente extendida, que analizaremos luego, trae aparejados hoy ciertas posibilidades de interpretación a partir del contexto histórico en el que nos encontramos. Han pasado ya algo más de cinco décadas desde la consumación de aquel afamado debate, que puede sernos útil como figura representativa de la época en que vivimos, que encontraba a Michel Foucault y Noam Chomsky. Era comienzos de la década de 1970 cuando, en la Universidad de Ámsterdam, ambos intelectuales se

¹ También se le llama externalismo activo, cognición extendida, externalismo vehicular, ambientalismo, e integración cognitiva (Rowlands et al., 2020).

pronunciaban en torno a la ciencia y la naturaleza humana. Por un lado, el pensador francés asemejaba el concepto de naturaleza humana al rol de un indicador epistemológico carente de hondura ontológica; por otro, el filósofo lingüista estadounidense, equiparaba la noción a las propiedades biológicas inmutables dadas, es decir, a aquellas propiedades neuronales que dieran fundamento a las capacidades mentales (Chomsky y Foucault, 2006).

Desde ese tiempo hacia aquí, el ámbito epistémico antropológico ha sido el sitio en que aparecieran diversos tipos de interacción entre disciplinas tanto propias del campo de la filosofía, como externas a este. En ese sentido, dos importantes y actuales tópicos de pensamiento, que reclaman ser abordadas de manera interdisciplinar, en torno a lo humano son el poshumanismo y el problema acerca de la determinación de qué son y qué funciones cumplen la mente o lo cognitivo, y el cuerpo, pues trae aparejadas las problemáticas en torno a las nuevas tecnologías, la bioingeniería y la inteligencia artificial. De algún modo, estas formas de pensamiento ya se veían representadas por las figuras de aquellos dos filósofos en debate.

Conocemos la relevancia que posee, no únicamente por sus consecuencias éticas, políticas, jurídicas y socioeconómicas, la perspectiva antropológica que se esgrime. Esta goza también de significancia teórico-epistémica en orden a la fundamentación de investigaciones, hipótesis y experimentaciones científicas. Actualmente, pareciéramos transcurrir una época de múltiples virajes (v.g., corporal, hermenéutico, lingüístico, político, social, pragmático, técnico, naturalístico, histórico, afectivo, estético, teológico, etc.). No deseamos esclarecer aquí si ello corresponde a una revisión de los prejuicios que fundamentan un tipo de pensamiento particular, a una superación de un paradigma a partir de la reconsideración de sus condiciones subjetivas de posibilidad o a una revitalización de diversos énfasis existentes en filosofía desde antaño.

Sí deseamos indicar que, el nuevo hincapié en la temática de lo mental y lo corporal (como es el caso del llamado giro corporal), reconduce la mirada a los antiguos y no tan antiguos problemas, como pueden ser la relación cuerpo/mente (y cerebro/mente), el determinismo biológico (o natural) y determinismo cultural (o social), la diferencia corpóreo-antropológica en relación con otros seres vivos, el lugar propio del ser humano como ser-en-el-mundo y la experiencia y el conocimiento de sí y de otros en tanto humanos. Dicho *turn* en atención a la corporeidad suele ser asociado a ciertas filosofías del siglo XX (vinculadas a Nietzsche, Marx, Foucault y al feminismo, como Luce Irigaray) y, más aún, a la fenomenología (Merleau-Ponty, Henry, Nancy, entre otros)².

Así, en la filosofía como en otras ciencias (cognitivas, naturales, sociales, culturales) se fijó la mirada sobre la propia corporeidad y el cuerpo en general como experiencia de sí mismo, con sus significancias tanto psíquicas subjetivas (cognitivas, afectivas, conductuales), como vinculadas a la existencia en el mundo (ser-corporal-en-el-mundo,

² Acerca de lo aquí mencionado respecto del giro corporal, ver: Capelle-Dumont, 2005; Csordas, 2009; Detriez, 2002; Gallagher y Zahavi, 2013; Gallo Cadavid, 2006; Gibbs, 2005; Goñi, 2021; Ramírez Cobián, 2017; Sheets-Johnstone, 2009; Thorgeirsdottir, 2022; Varela et al., 2005; Weiss y Haber, 1999; Woodruff Smith, 2004; Zahavi, 2005.

sentido sociocultural, político, económico, simbólico e histórico del cuerpo). La experiencia fenomenológica del sujeto encarnado orienta hacia el horizonte existencial del propio ser (y también del ajeno), en cuanto comporta una dimensión fundamental del ser humano inserto, dirigido y convocado hacia y por lo dado en el mundo. La carne (*chair*) llega a ser llamada fenómeno excedente (por ej., por Jean-Luc Marion, 2005), pero aún permanece, en ciertos ámbitos, comprendida como un reducto mecánico, contrapuesto a la conciencia, en una estructura humana extrínsecamente dual, o como un mero ensamblaje biológico delimitado por las fronteras de la piel. Frente a ello, la noción de cuerpo vivido sugiere una complejidad antropológica psicosomática unitaria en apertura al mundo (Salinas, 2024a; 2024b).

2.1.3. Posthumanismo, esencialismo y el futuro del ser humano

Nos encontramos en una época en que se escucha repetir una y otra vez la frase de «he perdido la fe en la humanidad», creemos que incluso a causa de una propagación y apología de aquella toma de postura, basada en el mal moral atroz y violento del que fue y es capaz el ser humano³. No solo el cuerpo es reducido a un mero agregado biológico, pues a la base de la disputa se encuentra lo humano en sí mismo, en una era de éxtasis tecnocrático y búsqueda de superación de lo humano (Di Giacomo Z., 2024). Tanto la posición del transhumanismo y su pretensión de mejoramiento de lo humano (*enhancement*), como el posthumanismo y su invitación al olvido de la supuesta superioridad y singularidad humanas, conllevan la posibilidad de tomas de postura existenciales radicalizadas respecto de lo humano en sí. Con un uso desmedido de las posibilidades de las nuevas tecnologías, y en tensión a las múltiples fracturas de los entretejidos sociales, de la paz y de la fraternidad humana, se perfila la desfiguración de lo humano en un *homo homini lupus* y, en simultáneo, un *homo homini Deus* (Di Giacomo Z., 2024: 205-208).

³ Esto se ve reflejado en la intensamente proliferada difusión de libros, series televisivas (o de plataformas de *streaming*) y películas que, atribuyéndose una perspectiva psicológica y científica, figuran la manifestación cruda de crímenes y otros males morales radicales, a fin de motivar la toma de postura existencial de negación de lo humano. Ejemplo de esto es el libro *Anatomía del mal: 8 crímenes que te harán perder la fe en la humanidad*, de Jorge Carrillo de Albornoz Torres (2024), también conocido por su pseudónimo de *internet*, Jordi Wild, quien es un *youtuber* y *podcaster* español cuyas visualizaciones por vídeo suelen superar el millón y medio de vistas, y cuyo canal de *YouTube* (llamado *The Wild Project*) cuenta con cerca de 6,5 millones de suscriptores. Este énfasis en el señalamiento del mal moral cometido o que puede cometer el ser humano, cuya intención es la invitación a la toma de postura afectiva de rechazo por lo humano y el desconocimiento de la bondad de la naturaleza humana, es a nuestro modo de ver el opuesto a aquel señalamiento de quien, habiendo sobrevivido a los campos de concentración nazis de Auschwitz y Dachau, afirmaba que “la realización de un sentido también es posible cuando nos enfrentamos a una situación de sufrimiento” (Frankl, 2022: 42) y que “la vida puede tener sentido *in extremis* e *in ultimis*, en situaciones de sufrimiento extremas, desoladoras y, a fin de cuentas, ante la muerte” (Frankl, 2022: 42-43). Éste último, Viktor Frankl (1905-1997), neurólogo, psiquiatra y filósofo, fundador de la logoterapia (Tercera Escuela Vienesa de Psicoterapia), conformó su vasta obra en torno a su concepto angular de voluntad de sentido, aun habiendo sido testigo directo de los horrores del régimen nazi. La distancia entre ambas posturas se ve marcada por el humanismo.

Se presenta entonces la interrogante por una perspectiva filosófico-antropológica no reductiva, en una época en que la ontología en general (sea clásica o moderna) ha sido desplazada o desvalorizada, tal como ha señalado la figura nietzscheana de la muerte de Dios. El abandono del último fundamento de la metafísica ha arrastrado consigo un ulterior señalamiento, la caída de una idolatría conceptual subsiguiente, esto es, la muerte del hombre, tal como fue pronunciada por Michel Foucault (Gorriti, 2021) El poshumanismo⁴ se inserta en esta visión postmoderna (o post-ilustrada) que, a nuestro parecer, supone y manifiesta un olvido similar al olvido del ser (Heidegger, 1977, GA 2: §1; 1962: 11), y es el olvido de la esencia en tanto reducción de la οὐσία/*essentia*.

Enmarcado de este modo, el proceder filosófico antropológico, aparentemente desmantelado de prejuicios como el del privilegio y excepción humanos, ya no se pregunta por la naturaleza humana, sino por la diferencia antropológica. Es propio del pensamiento posmoderno sobre el ser humano, la búsqueda por la peculiaridad humana en un proceso de distinción entre lo natural y lo artificial, apuntando hacia el prejuicio antropocéntrico moderno (dualismo, privilegio del hombre sobre el resto de seres vivos, la hoy denominada era del antropoceno), mientras se exige una reconsideración del vínculo naturaleza/sociedad (Glock, 2012; Lewens, 2012; Lee, 2020; Filippi, 2020).

Se desecha la necesidad de una identificación de la especificidad humana, virándose la observación hacia el carácter relacional o interaccional de lo humano (biológicamente entendido). Se vuelve fundamental la reflexión sobre el binomio *nature/nurture* (Fox-Keller, 2010), esto es, la oposición o no entre la naturaleza biológica, genética e innata frente a lo ambiental, cultural, técnico y adquirido, para una superación de cualquier reduccionismo determinista (de cualquiera de ambas partes). En este sentido, el externalismo y otras posturas filosóficas de la mente (y el cuerpo) pretenden una superación de la división entre los factores bajo una modalidad de yuxtaposición extrínseca entre los elementos biológicos y culturales.

El resultado de esta reflexión poshumanista es una naturaleza humana en sentido mínimo (biológica y evolutivamente mutable, en sentido fuerte; Schaeffer, 2009; Tonutti, 2011), una negación del esencialismo (escepticismo antropológico) o una concepción ontológica relacionista (estructura antropológica biológico-tecnológica). En sus varias (re)formulaciones, el poshumanismo ha sabido mostrar un punto de partida ontológico monista, naturalista-biologicista, empirista-fenomenista y/o pragmatista (p. ej., praxis, ética/moral, técnica, cultura). Este busca deshacerse del esencialismo, puesto que lo ha comprendido al modo de un fijismo biológico cerrado, una metafísica espiritualista antinatural y/o una axiología antropológica indiferente a los contextos histórico-culturales (como una posición a-histórica): lo ha considerado causa de la ilusión acrítica de la jerarquía ontológica de especies, de la idea universal de hombre y del antropocentrismo, que deben superarse con la operación teórica poshumanista

⁴ En esta descripción del poshumanismo, seguimos la explicación dada de esta posición, en términos generales, de Fernández (2022).

(Braidotti y Hlavajova, 2018; Ferrando, 2019; Haraway, 2019)⁵. Cree que, históricamente, la misma evolución se ha encargado, junto a la diversidad cultural humana, de demostrar que se ha vuelto insostenible una cosa tal como la esencia humana, teniendo ésta por origen aquel dualismo antropocéntrico al que se debe renunciar.

Frente a esta concepción cerrada de esencialismo, el poshumanismo se vuelve deudor del evolucionismo biológico (teorías biológicas acerca de la evolución de la especie humana) y del constructivismo sociocultural. Es una especie de evolucionismo constructivista en que aquel primer aspecto trata del desarrollo neurofisiológico, mientras que el segundo lo hace del psíquico intersubjetivo. Por ello, a partir de una visión monista biológico-evolutiva del ser humano, y ante la imposibilidad de reducir la naturaleza humana a un conjunto de cualidades fenoménicas estables (propiedades que responderían a la esencia humana), se propone el objetivo de una comprensión holista en que cognición, acción, corporalidad y cultura intervengan como co-constructores (a la manera coevolutiva) de la humanidad: se trata del ser humano como especie co-constituida por una doble herencia coevolutiva biológico-técnica (Lewontin, 2020; Barahona et al., 2021; Biovin, 2008; Richerson y Boyd, 2005; Laland, 2017).

Se postula una perspectiva empírica de lo humano, basada en lo observacional, esto es, en lo pragmático-conductual (al modo antropológico kantiano y al histórico-sociocultural; ej. Kant, Gehlen) o en lo fenoménico-cualitativo (propiedades biológicas y cognitivas, observables de modo directo o indirecto). Ninguna propiedad humana (o cualidad fenomenal estable, biológica o pragmática) parece poder responder a tales exigencias, siendo a la vez únicamente distintiva del ser humano, esto es, sin hacerse presente de modo alguno en otros seres vivos. Así pareciera erigirse el post-esencialismo, una vez superada la naturaleza como esencia y tomada solo en su carácter científico-natural clasificatorio, explicativo y descriptivo (Kronfeldner, 2018). En resumen, no es posible hallar un rasgo distintivo que comprenda a todos los seres humanos con todas sus características (universalidad

⁵ La universalidad de la idea de hombre es entendida no de manera formal, es decir, no en cuanto abstracción de aquella determinación específica que cada ser humano posee por naturaleza, sino de manera material, debiéndose llamar más propiamente ideal. En este sentido, se critica el ideal de ser humano formado a partir de ciertas cualidades o accidentes, aquellos asociados a los centros políticos de poder de la era moderna. Se pretende descentrar aquella pretensión discriminatoria de igualdad entre los seres humanos que toma únicamente cierto grupo étnico, clase política o económica, cultura, sexo, etc., como medida de lo humano (Balcarce, 2020). La problemática que se mantiene en pie es aquella primera de la universalidad formal de una idea de lo humano, es decir, la pregunta por la esencia o naturaleza humana, aquella que no debería ser trocada por ninguno de sus rostros particulares. Coincidimos con los autores en que las visiones discriminatorias (o totalitarias) deben ser señaladas y criticadas, pero no por ello es debido también destruirse la pregunta por lo humano. En otras palabras, es correcto denunciar la impertinencia del razonamiento que cambia lo particular humano por lo humano general (*pars pro toto*), pero dicha impertinencia pierde su carácter como tal si uno desvanece lo particular y lo general. La pregunta por la esencia queda en pie, o todo ser pierde su carácter identitario.

material) y que a la vez se extienda hasta todos ellos sin comprender también características de otros seres (Kronfeldner, 2018): por tanto, el concepto filosófico de naturaleza es meramente clasificatorio, su único valor es el nominal.

Obtenido como resultado el abandono de la esencia, y su reducción a una existencia adosada de cualidades, el ser humano es ahora concebido como un constructo biológico-cultural, nacido de la retroalimentación progresiva e histórica entre evolución y desarrollo tecnológico, y que, de poseer una configuración estructural intrínseca y determinativa, esta es únicamente biológica y práctica⁶. La condición tecno-biológica del ser humano ya no es accidental, sino esencial, aun cuando el lenguaje esencialista intente ser desterrado. En este sentido, transhumanismo y poshumanismo parecen reclamarse y realizarse mutuamente.

Volviéndose deudores de la interpretación que hace de la historia el contexto de la apoteosis de la razón humana (Di Giacomo Z., 2024), al modo del positivismo y de la primera y segunda ilustración, el transhumanismo considera que hemos tomado conciencia histórica al punto de haber alcanzado la ruptura con las ilusiones que nos distinguían como humanos. Hemos superado las pretensiones que poseíamos en el pasado a partir de las tres heridas narcisistas: la de Copérnico, que nos instruyó en nuestra posición en el cosmos, mostrándonos que no somos su centro; la de Darwin, que nos educó en nuestra posición entre las especies, esclareciendo que no somos un ser separado de ellas, sino otro animal más; y la de Freud, que reclamó para sí haber realizado la tercera herida en el narcisismo humano, transformando las ciencias para siempre como los dos oráculos previos, enseñándonos que siquiera nuestro Yo (*ego*) está centrado en sí mismo, sino que desconoce tanto de sí mismo como de inconsciente hay en él. Por último, Mazlish (1993), como nuevo profeta de la humanidad, declara que debemos afrontar la cuarta discontinuidad, la cuarta herida: la cuarta continuidad con las máquinas, pues somos co-constituidos con ellas.

El ser humano no puede posicionarse más como de frente a la naturaleza (Muñoz-González, 2021), como su distinto, su oposición o su distante, tal como reclamarían los humanistas del renacimiento o como comprendería quien distinguía las ciencias según esos dos objetos materiales de estudio irreconciliables (ej., los contemporáneos filósofos neopositivistas que radicalizan aún más la separación entre *Geistes-* y *Naturwissenschaften*, como p. ej., Bunge, 2002; Chalmers, 1982). Todo humanismo parece deber ser descartado, sin importar con cuánta integridad considere al ser humano⁷.

Nuevamente, si la técnica es co-constitutiva de las capacidades humanas (Black, 2019) y ya que el antiguo principio *agere sequitur esse* ha sido invertido, entonces somos lo que hacemos, tanto biológica como culturalmente. La esencia del ser humano es, a lo mejor, el punto de llegada del género humano, no de algún individuo (Gramsci, 1984). En esta historia filogenética coevolutiva genético-técnica (Laland 2017;

⁶ Visto así, no dista esta formulación del antiesencialismo antropológico-existencialista propuesto por el fenomenólogo francés Claude Romano (2021); ver también, Salinas (2025b).

⁷ Nos preguntamos si no debería haber allí la posibilidad de un humanismo integral, utilizando el título asignado por Jacques Maritain a una de sus obras (1966).

Tomasello, 2018; Stotz, 2010), debemos reconocernos como seres híbridos, ontológicamente *cyborgs*, naturalmente simbioses biotecnológicos (Clark, 2003; 2007; Haraway, 1995; Broncano, 2012).

Ya en *The extended mind* de 1998, Clark y Chalmers postulaban la posibilidad del externalismo atendiendo al posible problema que surgiría en un futuro *cyberpunk* en que un agente, a través de un implante neuronal, pudiera realizar una operación de cognición extendida (Clark y Chalmers, 2023: 225). Ahora bien, desde la fecha de publicación del texto hasta ahora, hemos sido testigos de un avance abismal de la tecnología. Lo *cyborg* ahora es visto con ojos de inteligencia artificial y ya no únicamente como una posible relación ergonómica entre cuerpo biológico e implante protésico artificial-digital. Esto parece obsoleto para el *sci-fi* de nuestra época. Nuestra preocupación ficcional es ahora la superación, sustitución y destierro total de lo humano por parte de la super inteligencia artificial: un futuro hiper digitalizado, no protésico, sino cuasi incorpóreo. Nuestra preocupación epistemológica, no ficticia, es la pretensión de la sustitución de las ciencias por la enciclopédica inteligencia artificial tal como ha sido desarrollada, es decir, con sus intereses subyacentes y sus presupuestos tecnocráticos (Salinas, 2025b).

Consideramos que el filósofo argentino Juan José Sanguinetti ofrece un análisis comprensivo y adecuado de la situación cultural contemporánea, sobre una mirada sintética de la historia. En ella, indica que nos encontramos en una mezcla entre lo conocido como posmodernidad y como poshumanismo; ellos se distinguen mutuamente, puesto que la posmodernidad puede asociarse a la crisis de la modernidad (advertida por Husserl, Heidegger o la escuela de Frankfurt), la crisis de los valores (descentramiento de lo humano, desconfianza en las instituciones, normas y costumbres, pérdida de valor de la vida y de los otros, oscurecimiento del valor de la verdad o posverdad) (Sanguinetti, 2021b, 5). Por su parte, el poshumanismo “se coloca en la línea de la modernidad radicalizada y por tanto aparece como antagónico a la debilidad posmoderna” (Sanguinetti, 2021b, 5), y a la imagen decadente del posmodernismo (Lyotard, Deleuze, Baudrillard, Foucault, Vattimo, Derrida, Sartre). Esto se debe a que el poshumanismo (y el transhumanismo) se sitúan en un aparente optimismo: “la irrupción sorpresiva que volvió a tomar la inteligencia artificial y las ciencias computacionales alejaron la sospecha de una decadencia occidental” (Sanguinetti, 2021b: 5-6). Se habla aquí del progreso tecnocrático: “el avance colosal de la ciencia, la tecnologización, hoy en la línea informática de la inteligencia artificial, la neurobiocomputación, la cuarta revolución industrial en la que estamos entrando” (Sanguinetti, 2025: 5), se ven en continuidad con el proyecto moderno científico, de modo neopositivista, neo-iluminista o neo-racionalista.

Esta segunda posición, la del pos y transhumanismo, ofrece una proyección de futuro como nueva forma de progreso que no sólo afecta al ambiente externo (en sentido ecológico), sino también al cuerpo humano, su cerebro y su base genética. Se sugiere así la noción de ser humano en una nueva forma de existencia material e inteligente que supere la idea de especie natural (Sanguinetti, 2021b: 6). La mezcla entre ambas posiciones, que “no es absoluta en todas las áreas y admite muchas modalidades” (Sanguinetti, 2021b: 6), se hace visible en el paso que, de la crítica

disolutiva de los valores posmoderna, da lugar a la ocupación, por parte del tecnologismo, del vacío dejado por aquella crítica (Sanguineti, 2021b: 6). El tecnologismo, por su parte, se afirma no ya desde la teoría, sino a partir de su dinamismo aparente y pretendidamente ilimitado: práctico o pragmático, técnico, material.

Se trata de una sociedad infotecnológica digitalizada, configurada por la tecnología informática, la comunicación en red y ulteriormente por la inteligencia artificial, afectando todos los sectores de lo humano. Una sociedad de distancias acortadas y tiempos trascendidos por la acumulación interactiva de información; inmaterializada, digitalizada y virtualizada, que prescinde de presencialidad física y, además, pretende un aprendizaje en la innovación informática continua, bajo pena de exclusión (Sanguineti, 2021b: 7). La tecnología conforma un entorno interactivo más o menos autónomo de comunicación y prolongación del dinamismo vital. Las implicancias del mundo digital, en determinados contextos, suponen condicionamientos y riesgos al punto de predominar en el modo en que las personas llevan adelante su vida, de manera unidimensional (Sanguineti, 2021b, 7; Salinas, 2021).

En la misma sociedad en que la digitalidad y la robótica plantean la problemática posible de la sustitución y emulación de lo humano, se está desarrollando la entrada de la tecnología informática y los medios biocomputacionales en la biología, la dotación genética, el cerebro, exigiendo la intervención de una neurobioética en las pretensiones de potenciamiento psicológico (*enhancement*). Nuevamente, nos preguntamos por el valor de la persona, de su vida física y su vida cognitiva, en esta tecnologización externa e interna del ser humano: “lo mejor es la moderación y el encauzamiento. El riesgo del tecnologismo extremo es la deshumanización, compatible con una máxima eficiencia material” (Sanguineti, 2021b, 9). Esto es posible si el control informático y la actividad robotizada restan libertad y autonomía; más aún, en una sociedad global cuyas interrelaciones interculturales incrementaron exponencialmente, “creando interdependencias en constante evolución” (Sanguineti, 2021b, 9). La rapidez e inmediatez de la tecnología y su alcance mundial, de comunicación en red, lo posibilitan de un modo nuevo, técnicamente potenciado, tanto para la beneficencia como para la explotación de la vulnerabilidad hasta en los rincones más periféricos de la humanidad y de lo humano: “la vulnerabilidad como una de las notas dominantes de nuestra civilización nos afecta a todos de modo global” (Sanguineti, 2021b: 12).

En este contexto, el de una sociedad auto-obligada a realizarse de manera eficiente y rápida, se desarrolla la continuidad del debilitamiento de valores posmoderno, pero ahora con la pregunta acerca de las razones por las que potenciar tecnológicamente a la especie humana. Así también, la situación actual de la relación entre lo humano y lo técnico afecta en los ámbitos ético y político, ahora atravesados por una nueva visión neuropositivista y tecnocrática de lo humano (García-Marzá, 2013; 2016; Linares, 2018; Bellver Capella y Romero-Wenz, 2018). Estas caracterizaciones describen analíticamente el contexto desde el que se lee e interpreta un externalismo activo como el de Clark y Chalmers. Será necesario, por tanto, analizar la posición del externalismo y establecer críticamente sus posibilidades o defectos.

3. El externalismo de Clark y Chalmers en *The Extended Mind*

En medio del contexto arriba descrito, la propuesta de sinergia entre mente humana y herramienta digital innovadora de Clark y Chalmers sigue teniendo qué decir, al menos, respecto de nuestra era, cultura y pensamiento. El artículo al que hacemos referencia (Clark y Chalmers, 2023) inicia con la pregunta acerca del límite que distingue mente y mundo, es decir, la pregunta por las fronteras entre estos dos elementos. Los autores afirman encontrar dos respuestas estándar y una tercera posición por ellos propuesta: la primera respuesta estándar acepta que el límite de la piel y el cráneo coinciden con el límite de la mente; la segunda, sugiere que es posible adjudicar el significado de las palabras a ámbito externo (Putnam y el externalismo del lenguaje o de Burge, denominado externalismo pasivo). La tercera respuesta sería “un externalismo activo, basado en el papel activo del entorno en la consecución de los procesos cognitivos” (Clark y Chalmers, 2023: 225); se trata de la posición de la cognición o mente extendida.

Ahora bien, para abordar esta posición, los pensadores estadounidenses se preguntan acerca del grado de presencia de la cognición en tres hipotéticos casos. En ellos, se ofrece a un individuo, como en un examen psicológico conductista-cognitivista, que indique si es posible introducir determinadas figuras geométricas digitales en ciertas ranuras vacías (también digitales). Las opciones hipotéticas son: 1) que evalúe el ajuste de las figuras rotándolas mentalmente; 2) que elija si hacerlo mentalmente o con una herramienta computacional de mayor eficacia; 3) que elija hacerlo con su mente, pero potenciada al nivel de un ordenador por un implante neuronal, o con una herramienta computacional que, ahora, posee igual eficacia. La respuesta de los autores es que los casos no parecen diferentes: el caso primero, dicen, se alinea con el primero; el caso segundo dista del tercero únicamente en que, en aquel, la estructura computacional (ordenador) está distribuida entre el agente y el ordenador, y en éste, la estructura computacional está internalizada en el agente (implante neuronal). Por tanto, si el caso tercero implica cognición en el acto de rotación mental, se debe cuestionar con qué derecho consideraríamos que el caso segundo es fundamentalmente diferente. “No podemos señalar simplemente el límite piel/cráneo como justificación, ya que la legitimidad de ese límite es precisamente lo que está en discusión” (Clark y Chalmers, 2023: 225).

De esta manera introducen los filósofos norteamericanos al externalismo activo, es decir, a partir de ejemplos en los que el uso de herramientas, técnica y cultura conlleva que el cerebro individual realice algunas operaciones y que, a la vez, se delegue otras a la manipulación de medios externos (Clark y Chalmers, 2023: 2026). La construcción de la argumentación es, entonces, a partir de ejemplos de usos y prácticas o, dicho de otro modo, desde un enfoque pragmatista de lo mental. Así, por ejemplo, se distingue el mero pensamiento de la acción epistémica, es decir, de aquella acción en la que, “al abordar una tarea, una parte del mundo funciona como un proceso que, si se hiciera en la cabeza, no dudaríamos en reconocerlo como parte del proceso cognitivo” (Clark y Chalmers, 2023: 226-227). De ello, hacen seguir que dicha parte del mundo sea parte del proceso cognitivo, pero no de manera pasiva, sino activa. Esto quiere decir que

entre organismo humano y entidad externa hay una relación interactiva de dos direcciones, de la que surge “un sistema ensamblado que puede verse como un sistema cognitivo por derecho propio” (Clark y Chalmers, 2023: 227), donde “todos los componentes del sistema desempeñan un papel causal activo, y gobiernan conjuntamente el comportamiento de la misma forma que comúnmente lo hace la cognición” (Clark y Chalmers, 2023: 227).

Sea craneal o no, el proceso de dicho sistema debe ser llamado cognitivo en tanto ensamblado, puesto que, si se pierde una de las partes, “la competencia conductual del sistema disminuirá” (Clark y Chalmers, 2023: 227). Las características externas del sistema deben llamarse activas, pues, en tanto ensambladas, “tienen un impacto directo en el organismo y en su comportamiento” (Clark y Chalmers: 2023, 227), “son causalmente relevantes” (Clark y Chalmers, 2023: 228).

Argumentos a favor de esta perspectiva, según los autores, son el beneficio metodológico que trae para las ciencias, dado que la cognición es considerada como, en ocasiones, “continúa con los procesos del entorno” (ej., teoría de la cognición situada, estudios de robótica y mundo real, estudios de desarrollo infantil y sobre propiedades cognitivas de los colectivos; Clark y Chalmers, 2023: 228-229): “no es simplemente una decisión terminológica; establece una diferencia significativa en la metodología de la investigación científica” (Clark y Chalmers, 2023: 229). Otra razón presentada es que, en la visión externalista activa, lo cognitivo no se iguala con lo consciente, puesto que de hecho ya se dan procesos cognitivos no conscientes; por tanto, es posible que los procesos cognitivos de un ensamblaje tuvieran su parte cognitiva externa no consciente.

Por otro lado, la contingencia de los ensamblajes no presenta dificultad, puesto que también es contingente el ejercicio de las capacidades cerebrales (que pueden dañarse, como puede dañarse una herramienta externa); en este sentido, condición del ensamblaje es su fiabilidad moderadamente estable, o sea, que la característica o parte externa sea tan fiable como lo es nuestro cerebro, al que sin obstáculos llamamos parte del proceso cognitivo: “si las capacidades relevantes están generalmente donde son requeridas, entonces esto es un ensamblado suficiente” (Clark y Chalmers, 2023: 229-230). Por último, también la evolución biológica parece indicar, según la interpretación histórico-biológica de los autores, que la biología humana, ontogenética y filogenéticamente, se ha desenvuelto co-constitutivamente con el uso de características externas: “el cerebro se desarrolla de una manera que complementa las estructuras externas y aprende a desempeñar su papel dentro de un sistema unificado y densamente ensamblado” (Clark y Chalmers, 2023: 231).

Los pensadores norteamericanos no se restringen a lo dicho hasta aquí, sino que buscan ampliar los efectos de su perspectiva, pues desean afirmar que existen estados mentales de mentes particulares en los que hay factores externos cuya contribución es significativa (Clark y Chalmers, 2023: 231-232). Asumen para ello a las creencias en tanto “pueden estar constituidas en parte por características del entorno, cuando esas características desempeñan el papel apropiado en la conducción de procesos cognitivos” (Clark y Chalmers, 2023: 232). Así, les parece, la mente puede ser extendida al mundo. Para ello, ofrecen el ejemplo de dos personas (Otto e Inga), quienes poseen

creencias que no son sobrevenidas desde ellos mismos. Estas creencias están, en un caso, en la memoria y, en otro, en un cuaderno. La pretensión de Clark y Chalmers es afirmar que “el cuaderno desempeña el papel que generalmente desempeña una memoria biológica” (Clark y Chalmers, 2023: 232), para uno de los dos casos. Afirman que los casos son análogos, puesto que los roles de la memoria biológica y el cuaderno son idénticos (ofrecer la información que constituye una creencia ordinaria no sobrevenida, que es fiable, que está disponible para la conciencia y para guiar la acción) (Clark y Chalmers, 2023: 232-233). Lo importante es que, en el caso del cuaderno, se establecería un ensamblaje cognitivo activo, y esto estaría demostrado gracias al argumento propuesto.

Ahora bien, el argumento presupone que los estados mentales “se caracterizan por sus roles explicativos” y es por ello que “la dinámica causal esencial de los dos casos se refleja entre sí con precisión” (Clark y Chalmers, 2023: 233). Hay alternativas de interpretación de los ejemplos descritos, e incluso algunos son reconocidos por los autores, pero son salidas cuya explicación de los eventos, según dicen, es «inútilmente compleja»; por el contrario, lo deseable es que pueda darse una explicación unitaria y global, pues “la simplicidad es poder” (Clark y Chalmers, 2023: 233). Los norteamericanos reconocen que hay diferencias entre los ejemplos dados, pero el contenido nocional, que en general es interno en un sistema cognitivo (Clark y Chalmers, 2023: 234, nota al pie 6), aquí es extendido en virtud del uso del cuaderno. En última instancia, para los autores, “las características externas relevantes desempeñan un papel activo en el aquí y el ahora, y tienen un impacto directo en el comportamiento”, es decir, cumplen los aspectos importantes; toda otra diferencia en la dinámica de cognición es simplemente superficial (ej., constancia, acceso, percepción): aquí extender la noción de «creencia», así como de cognición y mente, simplemente es más útil para la explicación (Clark y Chalmers, 2023: 234-237).

Según la medida de los autores, la noción es «tan claramente aplicable» en virtud del caso central ofrecido (el de las creencias), pues se habla de un contenido nocional que impacta en el comportamiento cotidiano en el mundo de un individuo, que está disponible sin dificultad y cuya información es asumida sin obstáculos. Son “tres características que juegan un papel crucial” (Clark y Chalmers, 2023: 238). La pregunta siguiente sería en qué comportamientos cumplimos estas condiciones. Para Clark y Chalmers, en 1998, “Internet es probable que no sea fiable en varios cargos, a menos que extrañamente sea dependiente del ordenador, esté adaptado a la tecnología y sea confiado, pero la información en ciertos archivos de mi ordenador sí lo será” (2023, 238). Hoy no podemos decir lo mismo: es evidente el impacto del mundo digital en el comportamiento cotidiano, en su disponibilidad como información y que esta última es asumida sin mayor disquisición.

Por otro lado, los pensadores dan lugar a una extensión cognitiva social, puesto que lo “central es el alto grado de confianza, dependencia y accesibilidad” (Clark y Chalmers, 2023: 239). Donde esto se dé, entonces uno se extiende mental y cognitivamente, aunque el otro se convierta en un “repositorio de mis creencias sobre mis comidas favoritas” (Clark y Chalmers, 2023: 239). El lenguaje es la mayor carga del ensamblaje entre los hablantes, y es un complemento de nuestros estados mentales,

no un signo externo de ellos (Clark y Chalmers, 2023: 239). El Yo, por tanto, se extiende. “La mayoría de nosotros ya aceptamos que el yo supera los límites de la conciencia” (Clark y Chalmers, 2023: 239) y de la piel, y es que “Otto mismo es mejor entendido como un sistema extendido, un ensamblaje de organismo biológico y de recursos externos” (Clark y Chalmers, 2023: 239). “Es mucho mejor seguir una visión más amplia, y ver a los propios agentes como extensiones del mundo” (Clark y Chalmers, 2023: 239), afirman conclusivamente, aun cuando haya “consecuencias obvias para las visiones filosóficas de la mente y para la metodología de la investigación en ciencia cognitiva” (Clark y Chalmers, 2023: 239). También, afirman habrá efectos en los campos de la moral y de lo social, pero, “en cualquier caso, una vez que se ha usurpado la hegemonía de la piel y el cráneo, podemos vernos a nosotros mismos como auténticos seres del mundo” (Clark y Chalmers, 2023: 240).

4. Consideraciones críticas

4.1. Las críticas de Adams y Aizawa: hacia la marca de lo cognitivo

La perspectiva de la mente extendida, según lo expuesto hasta aquí, se cifra en la delimitación del lugar de lo cognitivo, comprendiendo en éste vehículos (actos, como creer o desear, y eventos, como creencias o deseos) externos al individuo. Estos vehículos pueden, en parte, ser constituidos por factores (ej., estructuras o procesos) que se localizan fuera de los límites biológicos de los seres humanos (Rowlands et al., 2020). No solo la individuación de estos puede ser externa, sino que su ubicación también lo es o, mejor dicho, puede serlo; incluso puede darse algunos internos al individuo, cuya constitución se da en virtud de factores externos. Ahora bien, Rowlands (et al., 2020) indica que la posición de Clark y Chalmers constituye una alternativa de mente extendida orientada al estado mental (y no al proceso, la otra gran versión del externalismo activo). Esta alternativa es funcionalista en su concepción de las creencias como individualizadas por sus roles funcionales, y luego orientada a estados en cuanto identifica estado mental (creencia) con estructura externa (escritura en el cuaderno); a nuestro modo de ver, esto constituye una forma también de preeminencia de lo conductual o pragmático (conductismo filosófico).

Veamos entonces las críticas de Fred Adams y Ken Aizawa, quienes son por su parte escépticos del externalismo activo. Esta segunda pareja de pensadores señala como problemática la confusión entre acoplamiento y constitución de los vehículos de cognición. En este sentido, se identifica la afirmación de que sean vehículos extendidos con la afirmación de que estén incrustados, estructurados o acoplados con el entorno. Esto último no conlleva de por sí que sean extendidos o que sean constituidos por el entorno (Adams y Aizawa, 2001; 2009; Rowlands et al., 2020). En este sentido, para Adams y Aizawa, el isomorfismo entre un proceso y otro no implica que los dos procesos sean del mismo tipo, es una relación relativamente débil.

En segundo lugar, Adams y Aizawa (2001; Rowlands et al., 2020) señalan que la escritura en el cuaderno (así como otros contenidos a la mente) únicamente corresponde a una intencionalidad derivada, puesto que no es originario el carácter de

orientación o remisión de actos mentales hacia un objeto (real o mental) en los contenidos externos (Salinas, 2024a: 84, nota al pie 3). Este carácter, denominado intencionalidad⁸, suele considerarse como el sello distintivo de lo mental (desde Brentano); sin embargo, no es predicable sin más de un escrito en un cuaderno (o cualquier contenido en un entorno cultural o técnico), pues, para significar algo, debe ser interpretado. Por tanto, su intencionalidad es derivada, no es algo mental y no conforma una creencia (o estado mental) como tal (Rowlands et al., 2020). Este señalamiento es análogo a la potente crítica de Searle a la teoría de la inteligencia artificial fuerte, en la que afirma que ésta última sólo posee una intencionalidad derivada, cuyos significados “surgen sólo con relación a usuarios dotados de intencionalidad intrínseca: las personas humanas” (Sanguineti, 2008; 2019: 96).

Ambas críticas de Adams y Aizawa conllevan la necesidad de identificar cuándo un proceso es cognitivo, puesto que, como advierten estos autores, en todos los casos reales de uso humano de herramientas (y demás prácticas en cuestión) interactúan tanto procesos cognitivos ligados al cerebro como procesos no cognitivos extracraneales o extracerebrales. Ambos procesos, en definitiva, son distintos; pero los que llamamos cognitivos como tales, están ligados al cerebro (Adams y Aizawa, 2001). La ubicación intracraneal no es, sin lugar a duda, condición suficiente para afirmar el carácter cognitivo de un proceso; sin embargo, difieren de la primera pareja de autores en que, para realizar un tratamiento de lo cognitivo y la ubicación de su acontecer, debe determinarse en primer lugar aquello que puede comprenderse como la marca de lo cognitivo. Ulteriormente, se podrá considerar qué tipos de procesos en el mundo poseen dicha marca y puedan ser llamados cognitivos (Adams y Aizawa, 2001).

En torno a la marca de lo cognitivo, los pensadores toman dos condiciones necesarias para que un estado o proceso sea llamado cognitivo: en primer lugar, debe implicar un contenido intrínseco, no derivado. En este sentido las representaciones mentales o cognitivas son no derivadas. En segundo lugar, debe ser subyacente, propio de la mente. La naturaleza del proceso debe discriminarse sobre procesos causales subyacentes y, en este sentido, la naturaleza del proceso mental es distinta de la naturaleza de las herramientas (Adams y Aizawa, 2001). En última instancia, debemos subrayar que las críticas de Adams y Aizawa no sólo hacen frente, desde una perspectiva de sentido común, a las propuestas de Clark y Chalmers, sino que también reconducen la problemática a cuestiones fundamentales como: 1) qué es lo cognitivo, qué lo mental y qué una herramienta, y la relación entre procesos cognitivos y naturaleza de la mente; 2) la naturaleza subyacente a los procesos cognitivos; y 3) el problema de la intencionalidad.

4.2. Críticas desde una perspectiva filosófico-antropológica realista y holística

⁸ La intencionalidad puede entenderse como: 1) la remisión del principio de conocimiento (especie cognitiva) a la realidad (intencionalidad clásica o escolástica); 2) el hecho de que el acto cognitivo forme una representación (u objetivación) por el que se conoce de inmediato la cosa real representada (contemplado interiormente) (intencionalidad objetivante, brentaniana o husserliana); y 3) la referencia de las objetivaciones a la realidad externa al sujeto (objetividad intencional, p. ej., de Leonardo Polo) (Sanguineti, 2011: 76-81).

En este último apartado, delinearemos algunas críticas posibles, que se vinculan a una comprensión antropológica holística, ontológicamente fundada e inspirada en el realismo filosófico de Juan José Sanguinetti. Para ello, primero caracterizaremos brevemente la propuesta de Clark y Chalmers, y luego expondremos cinco críticas posibles.

La propuesta de Clark y Chalmers puede identificarse como un funcionalismo materialista-pragmatista de sistemas tecno-humanos supervenientes⁹. Esto se debe a que las operaciones cognitivas se comprenden como “funciones computacionales (elaboración de información) capaces de realizarse de modo múltiple (realizabilidad múltiple) en diversos soportes materiales” (Sanguinetti, 2008). Ahora bien, a diferencia del funcionalismo de Putnam, aquí la realización de las funciones se da a partir de una doble causación (más o menos simultánea) de las partes técnicas (externas) y las partes humanas (biológico-materiales). A raíz de que ambas partes, la humana-biológica y la técnica, son sencillamente la totalidad de lo interviniente, este funcionalismo es materialista (no existe una parte psíquica como tal); en otras palabras, se identifica sin más el dinamismo mental con el dinamismo neural (intracraneal), añadiéndole la relación con la parte técnica (extracraneal). Este reduccionismo “no permite distinguir claramente, salvo según la base material, la psique humana o animal del *software* de un ordenador” (Sanguinetti, 2008).

Luego, este funcionalismo es pragmatista en cuanto a que el papel activo de lo extracraneal y lo intracraneal, como del sistema total, en la consecución de procesos cognitivos (conscientes o no), se define no sólo por la transducción de información, sino por su competencia conductual directa. La actividad o causación se entiende como impacto directo en el organismo (conducción de procesos cognitivos) y su comportamiento (impacto en la conducta). En virtud de esto es que se caracterizan los estados y actos mentales en cuanto cognitivos. Aquí la información se entiende como contenido nocional interno o externo, implicando una suerte de reduccionismo noético en que el carácter de la cognición se estima en virtud de su confianza, dependencia y accesibilidad (para un sujeto particular).

Ahora bien, es prioridad para este funcionalismo el ensamblaje de sistemas unitarios tecno-humanos a los que llamaré cognitivos por derecho propio (en razón de la pragmática funcionalista del sujeto biológico-técnico). En ello se destacan ciertas particularidades: en primer lugar, el sistema emerge como una nueva propiedad o evento a partir de una organización compleja de partes (intra y extracraneales); en segundo, en el sistema que emerge, superviene la posibilidad de elaboración de contenidos nocionales al modo de una causación unidireccional desde las partes al todo (causación *upward* y cierta identificación entre el evento neuro-tecnológico y el noético-mental); tercero, los contenidos nocionales se identifican con lo cognitivo, aunque se definan estos por su carácter o rol pragmático (sesgo conductista); cuarto, la presencia de lo cognitivo parece identificarse con un contenido inmaterial poseído, pero no se menciona un acto inmaterial auténtico como base de ese contenido (causación horizontal); quinto, el todo emergente, que intenta explicar la mente

⁹ Para la caracterización del funcionalismo y el emergentismo, ver Sanguinetti, 2008.

humana y la sociedad como organizaciones tecno-humanas, carecen de causalidad respecto de la base material (causación *downward*), salvo en el sentido de un impacto biológico-conductual y, por tanto, evolutivo.

En última instancia, la posición es deudora de un dualismo extremo de fondo, pues las funciones computacionales (psíquicas o noéticas), se dan en un sistema ensamblado por yuxtaposición extrínseca (a la manera del alma y el cuerpo en el dualismo cartesiano). Luego, el todo (sistema tecno-humano) es formalmente algo nuevo, una novedad ontológica que carece de vinculación causal (auto-organización formal-eficiente natural o libre) respecto de su nivel inferior (las partes técnicas y humanas). La transformación material (tecno-biológica) parece dar, por evolución, el resultado de un nuevo ser (*cyborg* cognitivo o sistema tecno-humano cognitivo extendido), que existe únicamente como concepto o idealmente y, además, se pretende que se comprenda como cognitivo. Como realidad se identifica sólo con las partes y su interrelación (análoga a los grupos sociales), pero en tanto estructuración unitaria o como un todo individual, no tiene lugar en el mundo¹⁰. Recae, por consecuencia, en un potencial panpsiquismo, del cual se protege en su presentación por su atomismo metodológico (disgregación de eventos y actos, y demás elementos, para el análisis de lo mental).

Ahora bien, las críticas que pueden realizarse a este funcionalismo devenido potencial panpsiquismo dualista son las siguientes: 1) la crítica del *background* cognitivo; 2) la crítica de la causación estructural y de la auto-organización; 3) la crítica personal-existencial; y 4) la crítica epistemológica.

En primer lugar, proponemos una crítica basada en el fondo (*background*) cognitivo. Aun cuando la posición externalista no reduzca lo cognitivo a lo consciente, desconoce la dimensión cognitiva habitual preoperativa y preconsciente desde la que se hace consciente y operativa la cognición (Sanguineti, 2007: 125). En este sentido, Searle ha desarrollado una teoría del *background* cognitivo, ampliada notablemente por Juan José Sanguineti. Searle reconducía los contenidos cognitivos inconscientes a predisposiciones cerebrales; sin embargo, para Sanguineti esto es insuficiente, puesto que nuestros conocimientos inconscientes no son sólo una copia oscura de los conocimientos conscientes o situados (Sanguineti, 2007: 124). Por otra parte, Searle propone que dicho *background* comprendía un contexto de capacidades mentales no intencionales o no representativas desde el que se desenvuelven nuestros actos intencionales; para Sanguineti, por su parte, no basta con un fondo como capacidad o potencialidad cerebral, sino que en ese fondo cognitivo se sitúa lo que Searle consideraba, junto a las redes semánticas que posee el individuo y también “la fuerza

¹⁰ Se puede entrever, a nuestro parecer, un naturalismo empirista que, al modo lockeano, ignora la posibilidad de una sustancia o esencia, de manera que tanto lo humano como lo *cyborg* se presenta como un conjunto de cualidades yuxtapuestas extrínsecamente. Estas son las que se pretenden reconocer como condiciones *sine qua non* para definir qué es lo humano o lo cognitivo en este tipo de análisis nominalistas atomizados, tal como hacen Adams y Aizawa respecto de lo cognitivo o Kronfeldner de lo humano. Este tipo de análisis no logra dar cuenta de las múltiples dimensiones que atraviesan a los fenómenos estudiados (Sanguineti, 2005). Se trata de la imagen cientificista unívoca de la realidad criticada por Romano (2021).

comprensiva preoperativa de los primeros principios noéticos con relación al resto de nuestros conocimientos intencionales” (Sanguineti, 2007: 125).

Ahora bien, esto no debe concebirse de manera dualista, sino que, tal como las operaciones sensitivas e intelectuales son psicósomáticas, de modo análogo “la configuración estable y preoperativa del cerebro como órgano sensorial será también psicósomática” (Sanguineti, 2007: 125). Es decir, no hay acto cognitivo sin su contexto psicósomático, con su dimensión corporal (o material) y su dimensión psíquica (o formal) preconsciente: se trata de “un psiquismo inconsciente, ligado al cerebro en todo lo relativo a la sensibilidad, aunque no se identifique sin más con las estructuras neurales” (Sanguineti, 2007: 125). Asimismo, “la relación con el cerebro de los contenidos intelectuales preconscientes será análoga a la de las respectivas operaciones” (Sanguineti, 2007: 125): la mente comprende entonces recuerdos, creencias, principios, actitudes intelectuales y voluntarias e intenciones implícitas, es decir, hábitos o posesiones/adquisiciones intelectuales.

Son contenidos con radicación neural en tanto habitualmente relacionados con determinadas experiencias y con cierto lenguaje. Se habla de la co-pertenencia entre las dimensiones psíquica y neurológica, que no se reducen a un objeto ensombrecido, sino que comprenden a los estados psíquicos habituales no conscientes que están a la base de toda operación o representación objetiva. Los hábitos preconscientes y preoperativos no pueden atomizarse, pues no constituyen unidades aisladas, sino que, en cierto sentido, son una estructura en red con núcleos sistémicos fuertes y débiles: estos permiten realizar «vistazos luminosos de conjunto» a la multiplicidad de nuestras ideas y experiencias (Sanguineti, 2007: 126).

Este contexto psicósomático (psíquico y neurofisiológico) de los actos cognitivos permite hacer ver cómo Clark y Chalmers desvinculan o diseminan lo cognitivo de su contexto originario de manera fuerte, extrayéndole el principio desde el que se desenvuelve y confundiendo la actividad causal desde la que se origina, tal como, de algún modo, veían Adams y Aizawa al realizar sus críticas al acoplamiento entre partes intra y extracraneales, considerando los procesos respectivos como isomórficos. Desde su fondo, no son isomórficos, tal como hacían ver estos últimos al mencionar la necesidad de lo mental como subyacente. Asimismo, Adams y Aizawa distinguían también la diferencia de intencionalidad (intrínseca y derivada) en los dos procesos, diversos por naturaleza. En este sentido, la crítica que hacemos presente va más lejos, por los siguientes motivos: 1) los principios preoperativos cognitivos pueden ser llamados intencionales de manera intrínseca (Sanguineti, 2011), separándose aún más de la intencionalidad derivada de los contenidos nocionales externos y fundándose en la mente en sí y no en una mera intencionalidad representacional (como podría pensarse con Adams y Aizawa); 2) los presupuestos cognitivos implícitos, absolutos y permanentes de nuestros conocimientos, expresiones lingüísticas y acciones, en tanto conocimiento o saber originario básico, unitario e indivisible, se vincula con el propio Yo, los demás y el mundo en su existir conjunto, un ser-situado de la persona ante el ser, la verdad y el bien (Sanguineti, 2019: 156-162).

Hasta aquí, podemos decir que existe una causalidad horizontal entre principios preconscientes-preoperativos y el desenvolvimiento de lo cognitivo. Tanto lo primero

como lo segundo se da de manera psicosomática: “todo lo cognitivo «pasa» por el cerebro, pero no todo depende del cerebro” (Sanguineti, 2005). Ahora bien, si la cognición no se reduce a elaboración de información (contenidos nocionales o actos inmanentes), esto quiere decir que el «lugar de realización» de lo cognitivo debe contar con las condiciones necesarias para su desarrollo. La «cognición informática» no sólo no posee un contexto psicosomático preoperativo adecuado para la aparición de lo cognitivo consciente, sino que además no posee la estructuración y auto-organización necesarias para que se den aquellos dos. Por más que la computación neural pueda ser imitada por una arquitectura conexionista informática, todavía permanece distinto y distante al organismo psicosomático complejo (y sus causaciones múltiples) del animal o del ser humano. El cerebro puede entenderse como un instrumento inherente al pensamiento humano, pero no puede sustituirse sin más por instrumentos separados de trabajo, como lo son la escritura o las computadoras (Sanguineti, 2005).

“El principio de superveniencia de algunos autores funcionalistas (...) hace pensar en la correspondencia entre eventos psíquicos y eventos neurales” (Sanguineti, 2005). La pregunta por la localización de lo cognitivo (en tanto elaboración de información) se torna compleja dada la flexibilidad y complejidad de lo cerebral (plasticidad cerebral, características sistémicas y de funcionamiento en red) (Sanguineti, 2005). Todavía, la «cerebralidad» del pensamiento debe considerarse en relación con la causalidad estructural (o material) que se encuentra detrás (incluso cuando esta sea inadecuada por motivos varios). Nuestra cognición se ve acompañada y «sustentada» por una plataforma previa que se asocia también a funciones cognitivas, emotivas y motrices, todas ellas con sus dimensiones psíquicas y neurales (aun cuando estas dos no sean equivalentes) (Sanguineti, 2005). Ambas dimensiones poseen sus dinamismos en cierto sentido autónomos (horizontales), pero también los actos intelectuales requieren de la base neural indispensable, es decir, se da aquí una correlación del intelecto con el cerebro (causación *upward*, de la parte al todo). De la misma manera, la persona orienta su comportamiento y, desde una auto-organización (causalidad *downward*, del todo a la parte), hace uso de sus competencias cognitivas y voluntarias.

Así, una persona puede no conseguir “guiar con su razón sus múltiples dinamismos sensitivos, por causas morales o quizá patológicas (p. ej., droga)” (Sanguineti, 2005), pero no puede causar un acto cognitivo (una creencia) por una mera intervención física en su cerebro (algo que el potenciamiento externalista activo parece querer insinuar). Múltiples causaciones en sentidos y direcciones complejas y variadas tienen lugar en una posibilidad tal. Todo esto es visible en la explicación que da Sanguineti del sí mismo natural y el sí mismo intencional: el sí mismo natural corresponde a “totalidad orgánica en cuanto dotada de fuerzas vegetativas y sensitivas que deben desarrollarse en un ambiente propicio” (Sanguineti, 2019: 132), de modo que se comprende como el “fondo natural [que] incluye potencialidades psicológicas, así como (...) inclinaciones básicas afectivas, cognitivas y conductuales” (Sanguineti, 2019: 132). Este primero es causa estructural en el sentido de Dretske y comporta el “conjunto de condiciones estructurales y funcionales y de potencialidades positivas que permiten o incluso empujan a la realización de operaciones en el nivel intencional (Sanguineti, 2019: 132).

Por otra parte, el sí mismo intencional es “el espacio de la conciencia sensitiva que guía la conducta animal intencional” (Sanguineti, 2019: 133) y, en el caso de la persona humana, “es el sí mismo auto-consciente, al que solemos llamar yo” (Sanguineti, 2019: 136). En esta totalidad subjetiva se dan causalidades (*upward*, *downward* y horizontales) en distintos niveles y direcciones (Sanguineti, 2019: 136-149). Todo esto parece simplemente echado por tierra por los autores externalistas.

Esto nos lleva a una tercera crítica personal-existencial, puesto que la atomización de lo cognitivo conlleva una suerte de despersonalización de lo mental. Sanguineti hace ver que “la causalidad psicósomática es sistémica, con muchos mecanismos de retro-alimentación y con numerosos bucles” (Sanguineti, 2019: 148). Se trata de una causalidad compleja multi-direccional, con diversas líneas y ramificaciones; es histórica y obra en contextos cambiantes y en variados niveles, cuyos aspectos son diversos. “La distinción entre trasfondo natural y perfeccionado por hábitos (el «sí mismo profundo») y las operaciones conscientes (el «sí mismo intencional») es relevante en estos análisis” (Sanguineti, 2019: 148). Aquí tienen lugar los aportes de los estudios biológicos, neurocientíficos y del desarrollo tecnológico, pero estos “aunque sean útiles para el estudio de muchos procesos mentales, en cualquier caso, son una visión parcial y siempre necesitan de una cuidadosa interpretación” (Sanguineti, 2019: 148).

La persona humana es más que la parte biológica de un ensamblaje, “es una causa auto-consciente y libre, con la capacidad de moverse a sí misma como un todo y de manipular eventos en el mundo físico” (Sanguineti, 2019: 149). Influye y es influida intencionalmente por otras personas, y su poder no es extrínseco o sobreañadido, sino “comprensible en el amplio cuadro de la vida intencional” (Sanguineti, 2019: 149). Ella se encuentra “originariamente situada, en un horizonte de comprensivo, ante el ser, la verdad y el bien, en su relación con las tres existencias pertenecientes al saber originario, la del mundo, la del otro y la de sí mismo” (Sanguineti, 2019: 159-160). Ontológica y cognitivamente situada, tal como se ve en su saber originario preoperativo y preconsciente y en su sí mismo natural e intencional, de modo que su cognición es mucho más que la elaboración de información y se distingue fuertemente de las capacidades derivadas técnicas, informáticas o computacionales. Todo esto tiene gran relevancia para nuestro tema, y aún nada se ha dicho de los modos de desarrollo de la vida intelectual y sus múltiples desenvolvimientos (Sanguineti, 2007). Son cuestiones asociadas intrínsecamente a la problemática, que no parecen tener cabida en el externalismo, que olvida también los aspectos histórico-existenciales, afectivos y conductuales (en sentido holístico y personal) de la cognición.

Por último, se deriva una cuarta crítica epistemológica, que da cuenta de la grave carencia que la padece la propuesta externalista. No sólo no tiene presente las múltiples dimensiones de lo cognitivo, sino que además aboga por una simplicidad metodológica arbitraria. No consideramos que haga falta describir cómo la simpleza de una tesis respecto a la explicación o la investigación científicas no define su validez. Dejamos únicamente expreso que la multiplicidad de dimensiones de lo humano exige una diversidad de estudios según distintas razones y enfoques. Estos estudios, lejos de entorpecer el conocimiento y de ser innecesarios, como afirman Clark y Chalmers, son más bien una fuente de mutuo enriquecimiento y promoción (Sanguineti, 2007).

En última instancia, la posibilidad de combinaciones entre tecnología informática e intervenciones en el sistema nervioso (que pudieran tener fines terapéuticos, para mejorar defectos visivos, acústicos, motores e incluso para potenciar habilidades humanas) traen grandes problemas éticos (Sanguineti, 2008). “El potenciamiento artificial de ciertas habilidades psicosomáticas (visión, atención, memoria) puede ser equilibrado y positivo, aunque entraña riesgos” (Sanguineti, 2008). “La tecnología computacional, con todas sus aplicaciones (sistemas inteligentes, robótica, neuroingeniería computacional), es un instrumento de la razón” (Sanguineti, 2008), es decir, no constituye nuevas mentes, Yoes o conciencias; la tesis contraria “es una especie de «platonismo» que da consistencia ontológica a algo inexistente” (Sanguineti, 2008), como los sistemas ensamblados emergentes del externalismo activo.

5. Conclusiones

Hasta aquí, hemos reconstruido lo que consideramos fundamental para la comprensión del externalismo activo de Clark y Chalmers y las críticas posteriores de Adams y Aizawa. Asimismo, hemos señalado algunas posibles críticas desde una perspectiva antropológica holística, ontológicamente fundada y basada en una perspectiva epistemológica que supera el atomismo metodológico del análisis empirista. Estas críticas brotan de la inspiración de un realismo filosófico en diálogo con los aportes de ciertos filósofos contemporáneos (tanto filósofos de la mente como fenomenólogos, entre otros), no sin descartar las contribuciones del pensamiento clásico antiguo y escolástico. Por otro lado, convencidos de la importancia del desarrollo de una interpretación y discurso adecuados a nuestro contexto, hemos tenido presentes ciertas caracterizaciones de la situación histórico-cultural en la que nos encontramos.

Ante esto último, consideramos que el externalismo es funcional o servicial, junto a otras teorías como la computacional, a perspectivas antropológicas poshumanistas o transhumanistas, o, al menos, a confusiones acerca del ser humano y su existencia. Creemos que es necesario promocionar el esclarecimiento y valoración de lo humano, en sus múltiples dimensiones, a fin de superar las confusiones antropológicas y de comprometernos vitalmente con la persona humana.

Tenemos la certeza personal de ser más que nuestro cerebro. Tenemos también la certeza de no poder ser reducidos ontológica y cosmológicamente, nosotros y el mundo con y en el que vivimos, a una visión unívoca experimental, matemática e informática. Es visible a nuestros ojos la realización histórica de múltiples conflictos (sociales, económicos, políticos, éticos) entre el mundo humano hipertecnologizado y el mundo humano que se le opone, cualquiera sea su rostro. Este último es, en última instancia, el de los marginados, los pobres de occidentalización. Ellos experimentan la exclusión de esta nueva ilustración y de las nuevas revoluciones tecnológicas, mientras ante otros ojos solo es un fenómeno de asombro y de fascinación. Es el mismo evento histórico y global con que luego también aparece la experiencia del agobio, del

atosigamiento y el aturdimiento, de la adicción y la readaptación, en una vida que no parece valer si no es digitalizada.

Un fenómeno que pretende ser excedente o saturado, y que por momentos lo es; que ya no es simple tecnología a la mano (*Zuhandenheit*), pero que se ofrece tan disponible; un fenómeno que aparenta no ser de este mundo, sino de otro espacio, de otra vida, pero que, a la vez, se experimenta tan en carne propia. Esta última experiencia, no tan distante a los intereses a los que sirven las prácticas técnicas y sociales que llamamos inteligencia artificial o mundo digital, no palpa el poder tecnocrático que promueve su dinamismo, pero sí debe movernos a preguntar por los desafíos que conlleva. Finalmente, también, debe impulsarnos a dar cuenta del alcance que guardan las visiones antropológicas reductivas. Situados ontológica y cognitivamente de frente a nosotros mismos, a los otros, al mundo, la verdad y el bien, debemos así desenvolvernos teórica y prácticamente en torno a ello, de modo que despleguemos con verdad la libertad que poseemos.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, F. and K. Aizawa (2001), "The Bounds of Cognition", *Philosophical Psychology*, 14 (1). DOI: <https://doi.org/10.1080/09515080120033571>
- Adams, F. and K. Aizawa (2009), "Embodied cognition and the extended mind", en Robins, Sarah, John Symons and Paco Calvo. *The Routledge companion to philosophy and psychology*, London/New York: Routledge.
- Balcarce, G. (2020), "Animales, humanos o no: hacia un posthumanismo deconstructivo", *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, 1 (7). [Disponible en: <https://revistaleca.org/index.php/leca/article/view/152>]
- Black, D. (2019), *Digital interfacing. Action and perception through technology*, Oxford: Routledge.
- Barahona, A., M. Casanueva López y F. Vergara Silva (coords.) (2021), *Biofilosofías para el Antropoceno. La teoría de la construcción de nicho desde la filosofía de la biología y la bioética*, Ed. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bellver Capella, V. y L. Romero-Wenz (2022), "Byung-Chul Han: la sociedad transparente digital o el infierno de lo igual", *SCIO. Revista de Filosofía*, 23. DOI: https://doi.org/10.46583/scio_2023.23.1102
- Boivin, N. (2008), *Material cultures, material minds*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Braidotti, R. and M. Hlavajova (eds.) (2018), *Posthuman glossary*, London: Bloomsbury Publishing.
- Broncano, F. (2012), *La estrategia del simbiote. Cultura material para nuevas humanidades*, Salamanca: Delirio.
- Bunge, M. (2002), *La investigación científica*, Buenos Aires: Sudamericana.
- Capelle-Dumont, P. (2005), *Fenomenología francesa actual*, Jorge Baudino Ediciones/UNSAM Buenos Aires, Edita.
- Carrillo de Albornoz Torres, J. (2024), *Anatomía del mal: 8 crímenes que te harán perder la fe en la humanidad*, España: Ediciones B.
- Chalmers, A. (1982), *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chomsky, N. y M. Foucault (2006), *La naturaleza humana: justicia y poder. Un debate / Noam Chomsky, Michel Foucault y Fons Elders*, Buenos Aires: Katz.
- Clark, A. (2003), *Natural-born cyborgs*, Oxford: Oxford University Press.
- Clark, A. and D. Chalmers (1998), "The Extended Mind", *Analysis*, 58 (1): 7-19. [Traducción al español utilizada: Clark, A. y D. Chalmers (2023), "La mente extendida. Traducción de Sergio Quintero Martín, *Thémata. Revista de Filosofía*, 67. DOI: 10.12795/themata.2022.i67.11].
- Csordas, Th. J. (2009), "Embodiment as a Paradigm for Anthropology", *Ethos*, 18. DOI: 10.1525/eth.1990.18.1.02a00010
- Detriez, C. (2002), *La construction sociale du corps*, Paris: Editions du Seuil.

- Di Giacomo Z., M. (2024), "El éxtasis tecnocrático de la sociedad poshumana: una nueva religión de la razón", *Studium. Filosofía y Teología*, 27 (54). DOI: <https://doi.org/10.53439/stdfyt54.27.2024.187-219>
- Fernández, N. (2022), "Perspectivas filosóficas sobre la «naturaleza humana» en el poshumanismo", *El banquete de los dioses. Revista de Filosofía y Teoría Política contemporáneas*, 10.
- Ferrando, F. (2019), *Philosophical posthumanism*, London: Bloomsbury Publishing.
- Filippi, M. (2020), *Il virus e la specie. Diffrazioni della vita informe*, Italia: Mimesis Edizione.
- Fox-Keller, E. (2010), *The Mirage of a Space between Nature and Nurture*, Durham: Duke University Press.
- Frankl, V. (2022), *Asumir lo efímero de la existencia*, Barcelona: Herder.
- Gallagher, S. & D. Zahavi (2013), *La mente fenomenológica*, Madrid: Alianza Editorial.
- Gallo Cadavid, L. E. (2006), "El ser-corporal-en-el-mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea", *Pensamiento Educativo*, 38. [Disponible en: <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/24005>]
- García-Marzá, D. (2013), "Neuropolítica y democracia: un diálogo necesario", *Daimón. Revista Internacional de Filosofía*, 59. [Disponible en: <https://revistas.um.es/daimon/article/view/170951>]
- García-Marzá, D. (2016), "Neuroética aplicada: las consecuencias prácticas del neuropositivismo", *Pensamiento*, 72 (273). DOI: <https://doi.org/10.14422/pen.v72.i273.y2016.007>
- Gibbs, R. (2005), *Embodiment and cognitive science*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Glock, H.-J. (2012), "The anthropological difference: what can philosophers do to identify the differences between human and non-human animals?", *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 70. DOI: 10.1017/S1358246112000069
- Goñi, M. (2021), "Del silencio a la agencia. El emerger del cuerpo en las ciencias sociales", *Revista Temas Sociológicos*, 29.. DOI: <https://doi.org/10.29344/07196458.29.2730>
- Gorriti Gutiérrez, J. A. (2021), "De la muerte de Dios a la muerte del Hombre: El Sujeto ¿constituido o constituyente?", *Metanoia*, 6. DOI: <https://doi.org/10.53870/metanoia20216178>
- Gramsci, A. (1984), *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Haraway, D. (1995), *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Madrid: Ed. Cátedra.
- Haraway, D. (2019), *Seguir con el problema. Generar parentesco con el Chthuluceno*, Bilbao: Consonni.
- Heidegger, M. (1977), *Gesamtausgabe 2.- Sein und Zeit*, Klostermann, Frankfurt [Traducción al español: Heidegger, Martin, (1962), *El ser y el tiempo*, México: Fondo de Cultura Económica,].
- Kronfeldner, M. (2018), *What's Left of Human Nature? A Post-Essentialist, Pluralist, and Interactive Account of a Contested Concept*. Cambridge: MIT Press.

- Laland, K. (2017), *Darwin's unfinished symphony: How culture made the human mind*, New Jersey: Princeton University Press.
- Lee, E. A. (2020), *The Coevolution. The entwined futures of humans and machines*, Cambridge: The MIT Press.
- Lewens, T. (2012), "Human nature: the very idea", *Philosophy and technology*, 25.
- Lewontin, R. (2000), *Genes, organismo y ambiente: las relaciones de causa y efecto en biología*, México: Gedisa.
- Linares, J. (2018), "Hacia una ética para el mundo tecnológico", *ArtefaCToS. Revista de estudios de la ciencia y la tecnología*, 7 (1). DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/art20187199120>
- Maritain, J. (1966), *Humanismo integral. Problemas temporales y espirituales de una nueva cristiandad*, Buenos Aires: Ed. Carlos Lohlé.
- Marion, J.-L. (2005), *El fenómeno erótico. Seis meditaciones*, Buenos Aires: El cuenco del plata.
- Mazlish, B. (1993), *The Fourth Discontinuity. The Co-Evolution of Humans and Machines*, New Have: Yale University Press.
- Muñoz-González, D. M. (2021), "Las humanidades en tiempos del Antropoceno: en el umbral entre humanismo y posthumanismo", *Tópicos*, 61. DOI: <https://doi.org/10.21555/top.v0i61.1183>
- Ramírez Cobián, M. T. (2017), "El cuerpo por sí mismo. De la fenomenología del cuerpo a la ontología del ser corporal", *Open Insight*, 8, 14. DOI: 10.23924/oi.v8n14a2017.
- Richerson, P. y R. Boyd (2005), *Not by genes alone: how culture transformed Human evolution*, Chicago: University of Chicago Press.
- Romano, C. (2021), "Por qué no existe el cuerpo vivido. Traducción de Elkin Gutiérrez", *Aporía. Revista Internacional de Investigaciones Filosóficas*, 20. DOI: 10.7764/aporia.20.16921
- Rowlands, M., J. Lau, and M. Deutsch (2020), "Externalism About the Mind", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL: <https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/content-externalism>
- Salinas, G. (2021), "La virtud en la comunicación: análisis ético-filosófico del mundo digital", *Dios y el hombre*, 5 (2). DOI: <https://doi.org/10.24215/26182858e084>
- Salinas, G. (2024a), "El cuerpo intencional: contribuciones de J. J. Sanguineti al problema mente/cuerpo", *Eikasia*, 124. DOI: <https://doi.org/10.57027/eikasia.124.879>
- Salinas, G. (2024b), "Por qué el cuerpo vivido sí existe I. Críticas al pensamiento existencialista de Claude Romano", *Investigaciones Fenomenológicas*, 21. DOI: <https://doi.org/10.5944/rif.21.2024.40033>
- Salinas, G. (2025a), "Desafíos de los estudios de la mente humana y animal: el problema de la brecha explicativa y las metodologías de primera y tercera persona", en Cahuapé, M., F. A. Garro y G. Salinas, *Actas de las IV Jornadas de Investigación de la Cátedra Antropología Filosófica*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Salinas, G. (2025b), "Epistemología e Inteligencia Artificial: límites y posibilidades para la reflexión filosófico-teológica", *Poliedro - Revista de la Escuela Universitaria de Teología de Mar del Plata*, 5 (7).

- Sanguineti, J. J. (2005), "Operazioni cognitive: un approccio ontologico al problema mente-cervello", *Acta Philosophica*, II (14).
- Sanguineti, J. J. (2007), *Filosofía de la mente. Un enfoque ontológico y antropológico*, Madrid: Palabra.
- Sanguineti, J. J. (2008), "Filosofía de la mente", en Fernández Labastida, F. y J. A. Mercado, *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*, Pontificia Università della Santa Croce [Disponible en: <http://www.philosophica.info/archivo/2008/voces/mente/mente.html>]
- Sanguineti, J. J. (2011), "La especie cognitiva en Tomás de Aquino", *Tópicos*, 40. DOI: <https://doi.org/10.21555/top.v40i1.87>
- Sanguineti, J. J. (2019), *Cuerpo, mente y ser personal*, Rosario: Ed. Logos Ar.
- Sanguineti, J. J. (2021a), *Ciencia, tecnología y mundo humano*, Rosario: Ed. Logos Ar.
- Sanguineti, J. J. (2021b) "El futuro de la humanidad: entre la post-modernidad y el post-humanismo", *Conferencia en la Universidad Austral (3 de septiembre de 2021)*. Manuscrito no publicado. [Disponible en: https://www.academia.edu/54623876/El_futuro_de_la_humanidad]
- Schaeffer, J.-M. (2009), *El fin de la excepción humana*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Sheets-Johnstone, M. (2009), *The Corporeal turn. An Interdisciplinary reader*, Imprint Academic, Exeter (UK).
- Stotz, K. (2010), "Human nature and cognitive-developmental niche construction", *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 9. DOI: 10.1007/s11097-010-9178-7
- Thorgeirsdottir, S. (2022); "Putting the embodied turn in philosophy to practice: Luce Irigaray's response to Nietzsche's philosophy of embodied thinking", *Nietzsche-Studien*, 51. DOI: 10.1515/nietzstu-2021-2017
- Tomasello, M. (2018), *Becoming human. A theory of ontogeny*, Cambridge: Harvard University Press.
- Tonutti, S. (2011), "Antropocentrism and the definition of 'culture' as a marker of the human/animal divide", en Boddice, R. (ed.), *Anthropocentrism. Humans, animals, environments*, Leiden: Brill.
- Varela, F., E. Thompson y E. Rosch (2005), *De cuerpo presente*, Barcelona: Gedisa.
- Weiss, G. & H. Fern Haber (1999), *Perspectives on Embodiment. The intersections of nature and culture*, New York-London: Routledge.
- Woodruff Smith, D. (2004), *Mind World. Essays in phenomenology and ontology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Zahavi, D. (2005), *Subjectivity and selfhood. Investigating the first-person perspective*, The MIT Press.

La Función Cortical y la Libertad: Debate introductorio de los Cimientos Neuronales para la Manipulación Social

Cortical Function and Freedom: Introductory Discussion of the Neural Foundations for Social Manipulation

Mag. Clara Mercedes Blanco Ospina, Lic. Jaime David Alvarado
Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium - Institución Educativa Lacordaire

RESUMEN

El presente artículo de investigación explora la teoría de los cimientos de la libertad propuesta por J. Fuster, a partir de la función que este atribuye a la corteza prefrontal y su incidencia en los ejercicios de manipulación. Mediante un análisis documental y el método hermenéutico – interpretativo, se busca establecer las conexiones entre las funciones corticales y la capacidad del individuo social para inducir acciones en los otros sin recurrir a mecanismos coercitivos.

El escrito expone las funciones asignadas a la corteza prefrontal y su incidencia en el ciclo de percepción-acción, confrontando la propuesta de Fuster, quien concibe la libertad como una función neuronal, con las perspectivas de la filosofía contemporánea en los tratados sobre el poder y el discurso. En este marco, se incorporan las reflexiones de autores como Byung- Chul Han sobre el sujeto de rendimiento y la autoexploración como formas invisibles de dominación, así como los aportes de Teun A. van Dijk desde el análisis crítico del discurso, que evidencian cómo el control del lenguaje y del contexto constituyen un mecanismo privilegiado para el desarrollo de la manipulación social.

De esta manera, el artículo plantea un diálogo interdisciplinar entre neurociencia y filosofía, mostrando cómo la libertad, lejos de ser una condición puramente cortical, se encuentra atravesada por las dinámicas discursivas y contextuales que legitiman prácticas de poder y dominación en la sociedad contemporánea.

PALABRAS CLAVE: corteza prefrontal; manipulación social; lenguaje; poder

ABSTRACT

This research article explores the theory of the foundations of freedom proposed by J. Fuster, based on the function that he attributes to the prefrontal cortex and its incidence in manipulation exercises. Through a documentary analysis and the hermeneutic-interpretative method, it seeks to establish the connections between cortical functions and the capacity of the social individual to induce actions in others without resorting to coercive mechanisms.

The paper exposes the functions assigned to the prefrontal cortex and their incidence in the perception-action cycle, confronting Fuster's proposal, who conceives freedom as a neural function, with the perspectives of contemporary philosophy in treatises on power and discourse. In this framework, the reflections of authors such as Byung-Chul Han on the subject of performance and self-exploration as invisible forms of domination are incorporated, as well as the contributions of Teun A. van Dijk from the critical analysis of discourse, which show how the control of language and context constitute a privileged mechanism for the development of social manipulation.

In this way, the article proposes an interdisciplinary dialogue between neuroscience and philosophy, showing how freedom, far from being a purely cortical condition, is traversed by the discursive and contextual dynamics that legitimize practices of power and domination in contemporary society.

KEYWORDS: prefrontal cortex; social manipulation; language; power

Introducción

La filosofía contemporánea se encuentra en uno de sus puntos más neurálgicos dentro del estudio de la manipulación, pues en las últimas cuatro décadas diversas tendencias han permitido avanzar de manera significativa en este campo. El presente artículo problematiza la estructura de la libertad propuesta por el neurocientífico español Joaquín Fuster, subrayando el riesgo de atribuir a la corteza prefrontal y al lenguaje —entendido como rasgo preadaptativo y evolutivo del hombre social— el papel de garantes de los ejercicios de la libertad. Esta tensión se manifiesta en la relación entre el ciclo percepción–acción (P/A), los contenidos textuales y contextuales que intervienen en la toma de decisiones y su impacto en la configuración del sujeto contemporáneo, señalado tanto desde la figura del homo economicus de la economía clásica como desde el “sujeto de rendimiento” descrito por Han (2014).

La libertad, concebida como resultado pleno del ejercicio de la función cortical, no puede asumirse como un fenómeno puramente neuronal, pues omite la dimensión del análisis de la información recibida por los individuos y la carga simbólica inscrita en los discursos que nutren dicho proceso biológico. Este condicionamiento discursivo y contextual legitima la manipulación social y abre la puerta a los análisis del lenguaje y del poder, tal como lo plantean Van Dijk y Han, quienes muestran cómo estas mediaciones transforman la experiencia de libertad en una ilusión funcional dentro de sistemas de dominación contemporáneos.

Posteriormente, se abordará la tensión entre los ejercicios del lenguaje como cimientos de la manipulación desde la teoría del Análisis Crítico del Discurso (ACD) de Teun Van Dijk, aportando a la discusión una estructura organizada sobre el impacto cerebral que tienen los ejercicios de manipulación en el individuo contemporáneo. Finalmente, se esbozarán las variables que legitimen el proceso de profundización de la investigación realizada.

La Libertad de Joaquín Fuster en diálogo con la Filosofía

La teoría de la libertad brindada por Joaquín Fuster desde la función cortical por medio del papel del lenguaje como revulsivo evolutivo, permite intuir que el ciclo de percepción y acción puede comprometerse, determinando una especie de sometimiento “libre” como condición evolutiva. Existe la posibilidad de que, en lo más profundo del ciclo de percepción y acción, propio de la función de la corteza prefrontal en el cerebro humano exista una suerte de condición favorable a los ejercicios de la manipulación, lo anterior teniendo en cuenta varios elementos abordados por Fuster dentro de su análisis sobre “*los cimientos cerebrales de nuestra realidad*” en su libro Neurociencia (2018).

Se considera que los asuntos del poder, la manipulación, la Biopolítica y toda línea de estudio similar, son asuntos casi exclusivos para las ciencias sociales, no obstante, la existencia de otros campos del conocimiento como la neurociencia, en la cual se plantean preguntas o hipótesis referentes al tema, han demostrado la necesidad de un abordaje interdisciplinar que permita profundizar de manera compleja (en términos de

Morín) las problemáticas ya planteadas. Los fundamentos biológicos y neuronales que son abordados desde la neurociencia van direccionados al análisis sobre los comportamientos sociales desde el ámbito neurofuncional, permitiendo detallar la manera en la cual el hombre percibe el mundo y cómo actúa en él.

Cabe salvaguardar que el interés inicial en el que Fuster direcciona su estudio radica en la comprobación de que la libertad (o albedrío) para la toma de decisiones “depende del sistema nervioso, sobre todo de la corteza cerebral, en su interacción con el entorno” (Fuster, 2018, 12). Así pues, asegurando que la libertad humana reside en las funciones neuronales asignadas a la corteza prefrontal, sin negar la posibilidad de que factores endógenos y exógenos tengan similar protagonismo en esta manera diferencial de percibir el mundo.

Con respecto a lo anterior, la acción y la inacción de cualquier ser humano termina siendo condicionada por “ciertos límites tanto en el organismo como en el entorno; y que la experiencia subjetiva de la libertad está en función de la intensidad de la actividad cortical que procede a libertad de decisión y se ocupa de la misma” (Fuster, 2018, p.12). Esta pretensión de situar a la libertad como posibilidad de la función cortical, permite para Fuster alejar cualquier determinismo comportamental en la comprensión del microcosmos cerebral que está compuesto por las predisposiciones de carácter genético, social, cultural y estructural del ser humano.

El desarrollo teórico de Fuster permite vislumbrar una manera diferente de abordar la libertad, rehuyendo la anterior de su significado expreso como un valor filosófico y centrándolo en un ejercicio posible dentro de la capacidad racional del individuo social que, inmerso en un contexto y mediante el uso de unas determinadas posibilidades neuronales, es capaz de experimentar total libertad en su capacidad de tomar decisiones (albedrío).

El concepto de libertad dentro del campo filosófico es ampliamente desarrollado y de difícil delimitación. Puede entenderse como algo inherente de la especie humana, tal cual como se rastrea desde la literatura de Dostoievski (Saul, 2021); como también a una condición previa para el ser y actuar, algo como la *clave de bóveda* de Kant o el elemento fundamental sin la cual no podría desarrollar su filosofía teórica y práctica (Vorpapel Da Silva, 2016); Ahora, desde las corrientes éticas y políticas es importante resaltar bajo qué definición se ampara, ya que ésta puede ser diametralmente distinta dependiendo de la corriente teórica donde se ampare y puede gozar de mayor protagonismo en unas más que otras. En otras palabras, la concepción de libertad desde el régimen republicano es distinta a la libertad defendida en el régimen liberal y libertario. De hecho, en la tendencia contemporánea de Estados democráticos liberales, la libertad es de vital importancia y ha tomado diversas aristas respecto a su materialización, institucionalidad y capacidad. Ejemplo de ello son las formas en que se asume la justicia social y su vínculo con la libertad desde la escuela de teoría crítica, comunitarismo, liberalismo o de capacidades. Esta última propuesta por Amartya Sen, desarrollando incluso una clasificación de la libertad en términos políticos, servicios económicos, oportunidades sociales, garantías de transparencia y seguridad (Cerpa, 2013) implicando de alguna manera una confusión respecto a la relación de conceptos como capacidad, libertad, necesidad y funciones (Cerpa, 2013).

Independientemente de dicho debate y de toda su compleja recopilación, la libertad se asocia con elecciones y toma de decisiones del ser humano (Morin, 2020). El filósofo Edgar Morin desarrolla una postura similar a la de Joaquín Fuster, al establecer un bucle dialógico entre los genes, cerebro, espíritu, sociedad, cultura y el azar para el ejercicio de la libertad y autonomía del ser humano (2000). No obstante Morin, plantea una paradoja que tensiona la relación de la libertad frente al ejercicio del poder y el contexto sociocultural, al afirmar que “Somos autómatas, sonámbulos, posesos, pero podemos ser conscientes de nuestro sonambulismo, de nuestros automatismos, de nuestras posesiones” (2000, p.10), ante ello, existe una complejidad en la relación *homo estática* manifiesta por Fuster, que implica un acto impredecible, potencializado y creativo en el ser humano que entrelaza elección, azar y regulación para su consecución.

Para Fuster, existe la posibilidad de legitimar los ejercicios de la manipulación en lo más profundo de la función cortical, esto como resultado de lo que el autor describe en el hombre como una acción “verdaderamente nueva que ha empujado al futuro y lo ha vuelto capaz de inventar libremente el futuro. Ese algo es la explosión evolutiva de la corteza de los lóbulos frontales, sobre todo la región prefrontal” (Fuster, 2018, p.12). Abrogar la posibilidad de construir el futuro es justamente afirmar que la anticipación de las condiciones para la constitución evolutiva permitiría controlar el futuro que se desea. En palabras más específicas, permite intuir que, si existe la posibilidad de anticipar la predicción del camino evolutivo del hombre, también se pueden manipular los contextos de esta evolución para determinar los resultados.

En cuanto a esta función predictiva del futuro, existen dos fundamentos que por extensión también condicionan la libertad humana, siendo ellos “el lenguaje y la capacidad de predecir el futuro” (Fuster, 2018, p.14). En primer lugar, el Lenguaje, el cual trasciende de la lógica simplista como un mero acto de comunicación, pues tiene que ver en mayor medida con la capacidad que adquiere el hombre de “transmitir información, emociones, experiencias y pensamiento lógico a nosotros mismos y a los demás” (Fuster, 2018, p.14). En esa línea de pensamiento, el lenguaje puede concatenarse en la función de manipulación en la medida que no solo sirve para expresar lo que puede comprenderse como una serie de acuerdos personales, sino también con una serie de deseos externos. En lo más profundo del ciclo de percepción y acción, propio de la corteza prefrontal, el lenguaje estaría en una doble funcionalidad como catalizador y conductor de aquello que tiene necesidad de ser transmitido.

En segundo lugar, la capacidad predictiva, que no escapa al gobierno del lenguaje, se comprende como “la capacidad de predecir sucesos futuros y elaborar planes de acción” (Fuster, 2018, p.14). Entendido el papel de la capacidad predictiva dentro de la corteza prefrontal, se entiende también el dominio del lenguaje en la vasta extensión de la función cortical, pues se convierte en fundamento que recibe y extiende la simbología y los lenguajes propios de los contextos individuales y sociales del ser en relación. Significando esto que incluso podría existir una forma más compleja de menoscabar la capacidad de la libertad desde los procesos de consolidación y memoria, estos desde los criterios temporales propios de la memoria, a saber; memoria a corto y largo plazo.

Estos fundamentos, lejos de ser simples, conllevan la necesidad de profundizar en el papel explícito del sistema neuronal encargado del ciclo percepción / acción (En adelante P/A), presente en la teoría de Fuster, pues si bien se exalta el papel de la corteza prefrontal, existe en él mismo un sistema que antecede la disposición de la decisión desde el criterio biológico. Hay que comprender que la capacidad de tomar decisiones está transversalizada por la experiencia humana, pero también por el conjunto de sistemas fisiológicos que fungen como determinantes en la función adaptativa del hombre en su entorno. “La raíz biológica más profunda de la libertad es la homeostasis, es decir, el conjunto de mecanismos fisiológicos mediante los cuales el organismo se adapta al entorno y conserva su estabilidad interna” (Fuster, 2018, p.139) Esta aseveración permite entrever que no es una asignación simplista la que se le da a la corteza prefrontal como cuna de la libertad, sino que, por el contrario, compone la cúspide de un sistema más complejo para comprender la toma de decisiones en el ser humano, cercano a la definición manifiesta líneas atrás por Edgar Morin.

Ahora, dicha función cortical sigue atribuyendo un carácter libertario excesivo y deja pasar de manera descuidada el entorno en el hombre, puesto que lo comprende como activo solo en su contenido, pero pasivo en cuanto a la comprensión de los lenguajes que se mueven a la par del hombre.

En el ser humano, la escala temporal de la interacción adaptativa yo / entorno se extiende enormemente hacia el futuro de la vida del individuo. Con ello, las opciones y decisiones se multiplican para desplegarse hacia adelante en el tiempo, para surtir efecto o producir sus efectos en un futuro que se prolonga hasta días, semanas, meses, años o décadas. (Fuster, 2018, p.138)

Tanto la escala temporal, como el control del entorno, permite intuir que, la existencia de escenarios manipulados para el cumplimiento de intereses específicos como el consumo, compromete la capacidad del hombre de tomar decisiones “libres”. Toda vez que los factores externos son determinantes en el ciclo P/A, y reforman la naturalidad del proceso previo de la decisión, los estímulos internos y la proyección de las consecuencias de esta. Ante ello, la libertad descrita por Fuster se contamina al ignorar las dinámicas del contexto sociocultural y sus implicaciones en la conformación genética y neural del ser humano.

La optimización de la manipulación ha sido bastante desarrollada por pensadores de las ciencias Humanas, desde los filósofos de la sospecha hasta muchos referentes de estudio sobre poder, de los cuales sólo mencionaré algunos como Max Weber, Hanna Arendt, Michel Foucault, N. Chomsky, Judith Butler, Byung Chul Han, S. Žižek, hasta el mismo S. Freud desde el campo psicoanalítico. Ahora, pese a que las democracias liberales, características de nuestra época, impulsan la defensa de las libertades individuales y la justicia social; simultáneamente se respira un malestar y conformismo ante la imposibilidad de acción del ser humano ante su contexto (Fisher, 2016) (Beck 2002) e incluso de un futuro epistémico sin humanos (Blanco & Correa, 2020); esta paradoja coexiste en el capitalismo actual el cual ha mutado en diferentes fases de acuerdo a las transformaciones políticas, técnicas, sociales y culturales (Blanco & Correa, 2022), implicando una transformación del ejercicio del poder sobre la sociedad que para alguno puede denominarse incluso como imperio (Pérez, 2014), el cual opera

de manera “descentralizad[a], flexible, estar exento de fronteras, y regir no sólo sobre el territorio o la población, sino sobre la totalidad de la vida social (biopoder)” (Pérez 2014, p.43).

Esta optimización cortical del individuo en la disposición del poder gestiona una serie de condiciones especiales para su acción, entre las que se encuentra la idea de libertad en la toma de decisiones. Pues el hombre contemporáneo, convencido de su capacidad intelectual es incapaz de concebir una vida manipulada de manera coercitiva, por tanto, necesita de la ilusión de una democracia liberal manifiesta en las libertades individuales para tranquilizar su existencia, sin saber que pertenece e incluso reproduce las lógicas del poder (Han, 2016).

Lo anterior puede comprenderse desde el estudio que realiza Michel Foucault sobre la relación entre el poder y el cuerpo. El autor francés inspecciona la relación específica entre ambos exaltando que “el cuerpo sólo se convierte en una fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y sometido” (Foucault, 2020, p.35). Existiendo una clara relación entre los contextos en los cuales el cuerpo tiene necesidad de mostrarse productivo dentro de sus relaciones sociales y el sometimiento, como un encauzamiento de la falsa libertad. Judith Butler por otro lado, se anticipa a un mecanismo de poder desde la psique a partir de la empresa teórica de Foucault (Butler, 2018) En todo caso, termina legitimando la auto explotación a causa de la competitividad desde “el hombre de empresa y producción” (Foucault, 2007, p.35), así como la visión del sujeto de rendimiento que es descrito por Han como empresario de sí mismo puesto que “sin duda es libre en cuanto que no está sometido a ningún otro que le mande, y lo explote; pero no es realmente libre, pues se explota a sí mismo, por más que lo haga con entera libertad. El explotador es el explotado” (Han, 2014, p.11).

Ambas descripciones del sujeto, a saber; de competencia de Foucault, como la del éxito de Han, demuestran que la aparente voluntad del sujeto por hacer lo que el sistema quiere que haga, manifiesta el éxito del ejercicio del poder, pues entre más invisible sea este mayor fuerza y consecución tendrá sobre la sociedad. Ahora, si la optimización del poder no sólo se desarrolla desde la psique como lo desarrolla Butler sino desde una condición evolutiva de nuestra especie, desde la corteza prefrontal, implica entonces replantear la forma es que se desarrolla la homeóstasis para el ejercicio de la libertad defendida por Fuster.

No obstante, este sometimiento no se obtiene solo mediante instrumentos ya sean de violencia, ya sean de ideología; puede muy bien ser directo, físico, emplear la fuerza contra la fuerza, obrar sobre elementos materiales y, a pesar de todo esto, no ser violento; puede ser calculado, organizado, técnicamente reflexivo, puede ser sutil, sin hacer uso ni de las armas, ni del terror y, sin embargo, permanecer dentro del orden físico (Foucault, 2020, p.35).

El poder como constructo pasivo tiene un proceso movilizador de la voluntad, es importante recordar que para Byung-Chul Han, el poder tiene que ver más con la libertad que con la restricción, hablando enfáticamente de la concepción acertada del mismo (Han, 2016). En ese sentido, los ejercicios del poder desde la función cortical son un accionar propio propiciador de la manipulación sobre el hombre, creando

condiciones para una percepción viciada de libertad. La visión sobre el poder estimula una relación específica entre un súbdito, que en cualquier relato es particularizado desde su individualismo, en el caso de la optimización de la corteza prefrontal para el ejercicio del poder, el soberano es etéreo, imperceptible e imposible de caracterizar, pues entre menos concreto, más difícil de captar por el sistema homeostático de la libertad, lo cual deja comprometida la conciencia de la manipulación y supone una actualización de la forma extensiva de realización del poder.

Es un signo de poder superior cuando el súbdito quiere expresamente, por sí mismo, lo que quiere el soberano, cuando el súbdito obedece a la voluntad del soberano como si fuera la suya propia, o incluso la anticipa. Al fin y al cabo, eso que el súbdito haría de todos modos, puede sublimarlo convirtiéndolo en contenido de la voluntad del soberano, realizándolo con un «sí» enfático a este. (Han, 2016, p.8).

Si bien el acto de la obediencia no está contemplado de manera directa en la teoría cortical enunciada con anterioridad por Fuster, sí contempla la toma de decisiones que incluso tiene una raíz tanto cortical como homeostática en lo más profundo de la comprensión neuronal del hombre. La adecuación de entornos discursivos donde se realiza todo ejercicio de poder contrapone el surgimiento de cualquier experiencia de libertad y confronta al individuo social, como a la sociedad misma a la repetición sistemática de los discursos hegemónicos de poder. Estos últimos aceptados por la idea de la libertad racional en la búsqueda de éxito y replicados como placebos que oculta el profundo determinismo del hombre como objeto de consumo y auto explotación.

La libertad entonces no solo queda condicionada como posibilidad de la corteza prefrontal, sino que en la misma extensión de la función pre adaptativa enunciada en el ciclo P/A desde el lenguaje permite el predominio de discursividades falsas de libertad; donde los contextos y los contenidos legales, éticos, semánticos, lingüísticos, episódicos, emotivos y bio impulsivos del ciclo P/A quedan atrapados bajo el dominio del lenguaje hegemónico que determina el presente y las posibilidades de futuro.

Conexión lingüística con el poder

El lenguaje como fenómeno que permite ejercicios de dominación da prelación a la carga comunicativa que permite la creación de condiciones para los ejercicios de poder de manera continua, pues necesita del consumo excesivo de esta carga simbólico – lingüística para la creación de condiciones hegemónicas para el poder.

La oportunidad de incrementar la probabilidad de que se produzcan unos contextos de selección que por sí mismos serían improbables. El poder maneja o guía la comunicación en una dirección determinada, suprimiendo la posible discrepancia que hay entre el soberano y el súbdito a la hora de seleccionar la acción. (Han, 2016, p.13).

El poder no se basa en la opresión, estando presente por un medio de comunicación, realiza una tarea constructiva, pues de manera completamente pacífica alude a la idea de libertad del hombre para elegir de manera automática lo que el hombre quiere creer como bueno y lo que el poder quiere hacer creer como necesario.

Así se puede entender el poder en clave de lograr movilizar la voluntad del individuo hacia lo que quien ejerce el control concibe como bueno, justo y verdadero, por eso suele alojarse el poder discursivo en lo más esencial para la función humana, la mente, pues sólo desde el encausamiento mental, es permitido controlar el accionar del individuo social.

El poder discursivo es más bien mental. Es un medio para controlar las mentes de otras personas y así, una vez que controlemos las mentes de otros, también controlamos indirectamente sus acciones futuras. En ese caso no necesitamos forzar a las personas para que hagan algo, sino que ellas hacen lo que queremos en su libre albedrío o bien porque no tienen alternativas. De esta forma es que podríamos manipular, informar mal, educar mal, etc. a otras personas de acuerdo con nuestro interés y en contra de sus más altos intereses. (Dijk, 2006, p.9).

Las alternativas ante la pérdida de independencia mental bajo los ejercicios discursivos del poder terminan fundamentando una especie de disposición cortical de la manipulación, pues clarifica la postura de Dijk que el objeto final del ejercicio de poder no está en la acción concreta en el presente, ni siquiera en la deformación de los valores sociales, culturales, éticos o políticos del pasado, sino en la reestructuración de estos para el futuro, pues "El poder está basado en recursos sociales escasos como dinero, tierras, casas, un buen salario y otros recursos materiales; o en conocimiento, fama, cultura y recursos simbólicos similares" (Dijk, 2006, p.9) Todos ellos necesarios para la construcción del proyecto de vida futuro de cualquier individuo.

Naturalizar la relación del poder desde las predisposiciones corticales también tiene un riesgo inminente para la percepción de la evolución humana a nivel general, pues si recordamos que la función pre adaptativa enunciada por la teoría cortical de Fuster menciona la capacidad de predecir el futuro para el hombre en su condición evolutiva, también le permite a quien ejerce el poder crear condiciones futuras para enajenar la pretensión de libertad y reconducir la voluntad individual y por extensión social hacia las pretensiones establecidas para el bienestar extensivo del poder.

Fuster no advirtió en su cuerpo teórico que el surgimiento del lenguaje en los juegos de poder es una teoría profundamente prometedora justamente para poner en entredicho la libertad como posibilidad humana y mucho menos realizó un cálculo integral al presuponer que la función cortical era garante de la libertad. A pesar de demostrar que la decisión está mediada por el entorno, este entorno histórico e integral en el cual se mueve el hombre no puede ser comprendido de manera pasiva, sino que deberá abordarse como el lugar de confrontación y emergencia de los diversos lenguajes que legitiman el control social y la auto explotación del individuo. Esta relación que resulta explotada ante la duda inicial de la existencia de una condición cortical preexistente que facilite los ejercicios de manipulación, desvirtúa la libertad en sí misma de manera sencilla e incluso la complejiza más al demostrar el alto influjo de los contextos en dicha decisión.

Una de las primeras cosas de las que necesitamos ser conscientes en una teoría tan moderna del contexto es que los contextos no están "ahí afuera", como las situaciones sociales, sino 'aquí adentro'; es decir, en la mente de los usuarios de la lengua. ¿Por

qué? Por una razón muy simple: las cosas que están "ahí afuera", las propiedades de las situaciones sociales no pueden, desde luego, influenciar el discurso directamente; pueden hacerlo solamente por medio de las formas en las que los usuarios de la lengua entienden o construyen estas propiedades de la situación; es decir, cuando los usuarios de la lengua prestan atención a dichas propiedades y las encuentran relevantes para lo que dicen o escriben (o escuchan o leen). (Dijk, 2006, p.13)

Dijk da un paso decisivo al analizar los contextos más allá de una mera realidad social objetiva. Reconoce que, al ser susceptibles de manipulación, los contextos deben comprenderse como "constructos subjetivos de lo que ahora es relevante en dichas situaciones sociales" (2006, p.13). En otras palabras, el contexto no puede entenderse como una historicidad plana que se configura únicamente por el paso del tiempo o por la acumulación de experiencias en el entorno. Más bien, se vincula con la capacidad humana de resignificar constantemente las relaciones contextuales y de comprenderlas como garantes de una determinada realidad.

Van Dijk enfatiza que "una forma de controlar el discurso es controlar su contexto" (2006, p.13). Esto implica que el poder discursivo no se limita a lo que se dice, sino también a las condiciones en las que se dice. El contexto se convierte, entonces, en el escenario privilegiado de la manipulación, pues allí se gestan y proliferan nuevas discursividades que se interiorizan en la psique del ser humano. Dichas discursividades no sólo terminan siendo legitimadas, sino que además actúan como legitimadoras de posteriores ejercicios de poder, consolidando así un círculo de influencia en el que el discurso y el contexto se retroalimentan.

En este sentido, el análisis de Van Dijk abre la posibilidad de comprender el contexto como un espacio dinámico y estratégico, donde las relaciones sociales, políticas y culturales se negocian y se redefinen. El contexto no es un telón de fondo pasivo, sino un campo de disputa simbólica en el que se decide qué es relevante, qué se invisibiliza y qué se legitima. De ahí que el control del contexto se convierta en una herramienta fundamental para quienes buscan ejercer poder a través del discurso, ya que permite moldear la percepción de la realidad y orientar las prácticas sociales hacia determinados fines.

Una vez analizadas las propiedades del poder que intervienen en la lectura y la comprensión del entorno propio del individuo, también existe la necesidad de profundizar en la influencia como herramienta de manipulación, pues el discurso, en extensión, es una forma de incidir en la decisión del individuo, es decir, de influir en la decisión final "el poder discursivo no sólo involucra el poder de las propiedades del texto y el contexto sino también el de nuestras mentes (Dijk, 2006, p.14). Abordaje que pone el análisis crítico del discurso en el centro de la posibilidad de la manipulación en una función neuronal.

El control de las propiedades mentales del individuo social se vuelven el foco de atención de las líneas argumentales de dominación y por ende, se convierten en una tarea de vital importancia, pues mueven en el sujeto contemporáneo la voluntad y la tan defendida noción de libertad de los regímenes contemporáneos. En otras palabras, se convierte en la que dicta la línea de acciones a seguir para alcanzar el éxito, para

mantenerse competitivo. No existe entonces tarea más importante para quien busca manipular, que controlar la forma de pensar, de sentir y de decidir del otro. “Si queremos controlar las mentes de las personas, ante todo, lo más importante es que controlemos estos modelos mentales” (Dijk, 2006, p.15). Dichos arquetipos son los que ponen todo un sistema coordinado en el empeño de valorar todo lo existente, nombrarlo para que se haga existente y valorarlo para saber cómo la decisión positiva o negativa influye en la recompensa añorada.

Lo anterior también es importante en el rumbo que tomará la presente investigación, pues además de sistematizar la explicación de cómo la neurociencia puede respaldar el rastreo los ejercicios de manipulación a nivel cortical, termina invitando a analizar la manera en la cual el hombre conoce. Una especie de epistemología neuronal, no centrada en la descripción del suceso del aprendizaje, ni en la forma de percibir el objeto, sino, en el esfuerzo que se extendió de manera histórica para que el hombre en su aparato de percepción, memoria, toma de decisión y acción, pueda ser manipulado por lo que siente y piensa de su entorno. Esto comprendido desde la afirmación de que “la mejor manera de lograr que los receptores crean y hagan lo que decimos es persuadirlos.” (Dijk, 2006, p.15). Acción que termina por promover la praxis individual sin necesidad de coerción alguna, sino aludiendo al libre albedrío.

Señala de manera preocupante Dijk que, si bien los procesos de persuasión terminan comprometiendo la forma de actuar del individuo, también comprometer los procesos de cognición social, aprovechando cualquier brecha ideológica, discursiva o diversa para persuadir en pro de los modelos mentales requeridos para promover cualquier acción manipuladora. No obstante, la planificación de dichos procesos no será eficiente “si somos capaces de persuadir a las personas para que formen representaciones sociales preferidas para las élites del poder” (Dijk, 2006, p.17). Aquí el proceso de influencia arquetípica tiene una lógica malintencionada pero necesaria en los ejercicios de manipulación, pues resulta necesario que los modelos arquetípicos sistematicen empatías y apatías, para que desde las escalas de valores mentales se termina por naturalizar los rechazos y las aprobaciones, es decir, las posturas éticas pretendidas y necesarias para quienes ejercen el poder. De este ejercicio se puede argumentar una forma de alienación a través de la opinión pública (Lapeña, 2013), en el cual la persuasión juega un papel clave para la construcción de esquemas culturales donde las personas toman arraigo identitario. Por supuesto, vale la pena resaltar las indagaciones realizadas desde la década de los setenta sobre la espiral del silencio (Lapeña, 2013) como un síntoma que cuestiona el concepto de opinión pública frente a la voluntad de las mayorías y las relaciones del poder en los medios de comunicación (Noelle-Neumann, 1995). No obstante, en la variable ética y las dinámicas de interacción arquetípicas del sujeto y la sociedad no se profundizará, pues haría parte de una futura indagación, una que esté direccionada en observar las consecuencias de la manipulación como ejercicio neuronal en la ética de las relaciones sociales y en la veracidad de la postura de las mayorías frente a la opinión pública.

Lo que hasta ahora si se puede comprender es que Dijk sistematiza una especie de afectos en la estructura mental de la manipulación, afirmando con esto que es vital que

la persuasión ponga emociones en los cuerpos sociales, para que se haga más sencillo elegir aquello que es visto como bueno para todos, enarbolando una serie de comportamientos morales determinados en las acciones del individuo y del cuerpo social.

La lógica contraponer al diferente desde criterios raciales, culturales, sociales, políticos, religiosos o ideológicas, se convierte en una “estrategia total de polarización dentro del grupo y fuera del grupo, a través de una representación positiva de nosotros y una representación negativa de ellos” (Dijk, 2006, p.28).

Por lo tanto, la empatía, la emoción y el arquetipo no sólo están conectados entre sí, sino que son el proceso lógico de la epistemología neuronal de la manipulación en las sociedades contemporáneas.

Conclusión

Si bien la teoría de Fuster aporta unas luces interesantes en la posibilidad de la búsqueda de la libertad como un ejercicio del individuo, también aporta pistas sumamente importantes en el rastreo y categorización de las corrientes de manipulación en el individuo social. Su debate permite, antes que aislar o generar fricciones, interconectar la Neurociencia con las ciencias humanas para desarrollar análisis más complejos, en términos morenianos, sobre la interacción del mundo social frente a la condición evolutiva de la corteza prefrontal en la especie humana.

Es por ello, que el presente artículo invita a continuar con la menester tarea de revisar detalladamente el ciclo P/A en la función neuronal completa del individuo, pues teniendo en cuenta el compromiso de la función cortical en los ejercicios de manipulación, se puede intuir que otros ciclos como el de memoria a corto y largo plazo, incluso el sistema nervioso en la función del parasimpático y el simpático pueden estar siendo afectados por los ejercicios de dominación y poder rápidamente manifiestos en este escrito.

La antropología postmoderna estructura al ser humano como un ser en búsqueda de competitividad y éxito constante; fragmentando las líneas morales propuestas por la sociedad bajo los ideales democráticos liberales, los cuales interactúan simultáneamente con un imperio económico que a manera de urdimbre ejercitan la manipulación desde el control del lenguaje y los contextos que le circundan, formando arquetipos legitimadores del poder.

En sumatoria a lo anterior, el lugar del lenguaje es central en la comprensión simbólica del mundo y la extensión final de las pretensiones de quien pretende manipular, pues condiciona contextos de relación, maneras de aprehender al otro y la forma en la cual se juzga incluso su existencia.

Por otro lado, Byung-Chul Han señala algunos padecimientos propios del hombre posmoderno como patologías en la fractura de la relación con el otro, las antropologías emergentes deben ser estudiadas en mayor detalle, pues parece que existiera una creciente porosidad entre las relaciones entre la especie humana, mismas que han

terminado por legitimar la eliminación existencial como salida única a los arquetipos exigentes de las sociedades de rendimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Beck, Ulrich (2002). *La Sociedad del Riesgo Global*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Blanco, Clara; Correa, Néstor (2020). "Robotización del hombre: la muerte de lo humano. Análisis desde la Arqueología en Foucault de la Robotización en Occidente", *Revista Internacional de Humanidades*, 7,2. [doi:10.18848/2474-5022/CGP/v07i02/93-106](https://doi.org/10.18848/2474-5022/CGP/v07i02/93-106).
- Blanco, Clara; Correa, Néstor (2022). *Así Suena la Historia: El Frankenstein de las sociedades occidentales contemporáneas*. Santiago de Cali: Sello Editorial Unicatólica.
- Butler, Judith (2018) *Mecanismos Psíquicos del Poder*. Madrid: Ediciones cátedra
- Cerpa, Blanca (2013). "Libertad y Desarrollo En Amartya Sen." *Tierra Nuestra Universidad Nacional Agraria la Molina*, 9, 1. [doi:10.21704/rtn.v9i1.840](https://doi.org/10.21704/rtn.v9i1.840).
- Fisher, Mark (2016) *Realismo capitalista. No hay alternativa*. Buenos Aires: Editorial Caja Negra.
- Foucault, Michel (2007). *Nacimiento de la Biopolítica, curso en el Collège de France (1978 – 1979)*. Argentina: Fondo para la Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Foucault, Michel (2020). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Fuster, Joaquín (2016). *Neurociencia, los cimientos cerebrales de nuestra libertad*. España: Editorial Planeta.
- Han, Byung-Chul (2014). *La agonía del eros*. Barcelona: Herder editorial.
- Han, Byung-Chul (2016). *Sobre el poder*. Barcelona: Herder editorial.
- Lapena, Gloria (2014) "Panóptico de Foucault en la sociedad actual: Nuevos enfoques en el arte." *Revista Internacional de Humanidades*, 2,2. <https://produccioncientifica.ugr.es/documentos/63d9bf8cd9f0044983e20b93>
- Morín, Edgar (2020). "Antropología de La Libertad." *Gazeta de Antropología*,16. [doi:10.30827/digibug.7495](https://doi.org/10.30827/digibug.7495).
- Noelle-Neumann, Elisabeth (1995). *La Espiral del Silencio. Opinión Pública: nuestra piel social*. Barcelona: Paidós.
- Perez Gonzalez, Bibiana (2014). "Biopoder y género: Las vidas desnudas de la guerra". *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, 3, 2. [doi:10.18848/2254-7207/CGP/v03i02/65629](https://doi.org/10.18848/2254-7207/CGP/v03i02/65629).
- Saul Morson, Gary (2021). "Fiódor Dostoievski, el filósofo de la libertad." *Letras Libres*,23. https://link.gale.com/apps/doc/A693514909/GPS?u=fuclg_co&sid=bookmark-GPS&xid=10684638
- Vorpagel Da Silva, Luciano (2016). doi:10.5209/ASHF.53596. "Sobre El Problema de La Libertad En Kant." *Anales Del Seminario de Historia de La Filosofía*, 33, 2.

Peter Burke, Sociología e Historia: interdisciplinariedad y las nuevas maneras de escribir nuestra realidad social

Peter Burke, Sociology and History: Interdisciplinarity and New Ways of Writing Our Social Reality

Mag. Leandro Polisena
Sorbonne University

RESUMEN

Se analizará las ideas que Peter Burke expone en su obra *Sociología e Historia* con el objetivo de rastrear el movimiento entre ambas disciplinas y el efecto en la realidad social, en la cultura y en la vida cotidiana. Burke renovó la historiografía, ha estudiado aspectos como las funciones sociales del lenguaje, las funciones de las imágenes y el mundo del humor. Burke se centra en la Edad Moderna y su interés en el conocimiento, resume miradas y autores significativos de la sociología del conocimiento desde Durkheim, expresa su inclinación por Mannheim, menciona a los clásicos Veblen y Weber, pasa por el abordaje de la ciencia de Kuhn y Merton, teniendo en cuenta a Foucault y Bourdieu. Se percata de la importancia de cómo la circulación de las ideas oxigena y se expanden a las mismas. Instala una serie de tópicos, inquietudes y referencias que pueblan la literatura especializada, para Burke, el conocimiento se materializa y se desplaza; se produce y se intercambia, y esto le confiere mayor riqueza cultural global y local y provoca una nueva profundidad histórica.

PALABRAS CLAVE: Burke; sociología; historia; interdisciplinariedad

ABSTRACT

The ideas Peter Burke expounds in his work *Sociology and History* will be analyzed with the aim of tracing the movement between both disciplines and their effect on social reality, culture, and everyday life. Burke renewed historiography, studying aspects such as the social functions of language, the functions of images, and the world of humor. Burke focuses on the Modern Age and its interest in knowledge, summarizes significant perspectives and authors of the sociology of knowledge since Durkheim, expresses his inclination toward Mannheim, mentions the classics Veblen and Weber, and explores Kuhn and Merton's approach to science, taking into account Foucault and Bourdieu. He realizes the importance of how the circulation of ideas oxygenates and expands them. He establishes a series of topics, concerns, and references that populate specialized literature. For Burke, knowledge materializes and moves; it is produced and

exchanged, and this confers greater global and local cultural richness and provokes new historical depth.

KEYWORDS: Burke; sociology; history; interdisciplinarity

Introducción

Se analizará las ideas que Peter Burke expone en su obra *Sociología e Historia* con el objetivo de rastrear el movimiento entre ambas disciplinas y el efecto en la realidad social, en la cultura y en la vida cotidiana.

Peter Burke nació en 1937, es historiador y académico británico, especialista en historia cultural moderna. Fue educado por jesuitas, en el St John 's College, Oxford, donde obtuvo su doctorado. Está casado con la historiadora brasileña Maria Lúcia García Pallares-Burke.

Desde 1962 a 1979 formó parte de la Escuela de Estudios Europeos en la Universidad de Sussex, luego formó parte de la Universidad de Cambridge, en la que es actualmente catedrático emérito de Historia Cultural, y miembro del Emmanuel College, donde se ha desempeñado como bibliotecario y archivero, ha publicado varios libros, entre ellos *El Renacimiento italiano* (1972), *La cultura popular en la Europa moderna temprana* (1978), *La fabricación de Luis XIV* (1992), *El arte de la conversación* (1993), *Una historia social del conocimiento* (2000), *Testigo ocular* (2000), *¿Qué es la historia cultural?* (2004) y *Lenguas y comunidades en la Europa moderna temprana* (2004); sus obras han sido traducidas a varios idiomas.

Fue profesor visitante en el Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de São Paulo (IEA-USP) desde 1994 hasta 1995. Peter Burke es uno de los historiadores contemporáneos más respetados, conocido no sólo por sus estudios sobre la cultura en la Edad Moderna, sino también por su actividad historiográfica. En obras como *La escritura de la historia*, discutió los límites y posibilidades de su profesión, y propuso puntos de contacto entre la escritura histórica y la literaria. En uno de sus seminarios sobre la Comunicación e Historia, sostiene que cada generación, que convive con los problemas del presente, interroga el pasado pensando en sus propias preguntas. Por eso es importante reescribir la historia en cada generación (Burke, 2009).

Fue el historiador ecuatoriano Juan Manguashca (profesor de Historia Económica de América Latina en la Universidad de Toronto), discípulo de Pierre Chaunu, quien introdujo a Peter Burke en el mundo de Annales; precisamente el libro: *¿What is the History of Knowledge?*, Burke se lo dedicó a Juan Manguashca.

En 1998 fue distinguido con la Medalla Erasmus de la Academia Europea, y es Doctor honoris causa por las Universidades de Lund, Copenhague y Bucarest.

Renovó la historiografía con *La fabricación de Luis XIV*, donde evidencia la interacción entre política y representación del monarca absoluto. Ha estudiado aspectos como las funciones sociales del lenguaje, las funciones de las imágenes, el

mundo del humor o la difusión de Baltasar Castiglione en el siglo XVI (Los avatares de El Cortesano). En sus obras, *Formas de hacer Historia* y *¿Qué es la historia cultural?*, se dedica a los temas más debatidos de la historiografía contemporánea. En 2013, durante una entrevista en Barcelona, se mostró como un gran defensor del rol de Wikipedia, elogiando también sus controles de fiabilidad y su constante revisión y reestructuración en contraste con el desfase temporal que afecta a las ediciones de las tradicionales.

Burke se centra en la Edad Moderna y su interés en el conocimiento, resume miradas y autores significativos de la sociología del conocimiento desde Durkheim, expresa su inclinación por Mannheim, menciona a los clásicos Veblen y Weber, pasa por el abordaje de la ciencia de Kuhn y Merton, teniendo en cuenta a Foucault y Bourdieu. Se percata de la importancia de cómo la circulación de las ideas oxigena y se expanden a las mismas; su obra contribuye a este fin. Instala una serie de tópicos, inquietudes y referencias que pueblan la literatura especializada, para Burke, el conocimiento se materializa y se desplaza; se produce y se intercambia, y esto le confiere mayor riqueza cultural global y local y provoca una nueva profundidad histórica.

Peter Burke

Peter Burke, es reconocido por su elevada erudición, pero también por ser uno de los académicos que impulsó la interdisciplinariedad entre la historia, la sociología y la antropología. El año 1980 Peter Burke publicó el libro titulado *Sociología e Historia* donde su objetivo principal es exponer las cuestiones en común de dichas disciplinas, como los conceptos teóricos pueden complementar ambas disciplinas para reflejar una realidad social en una época y/o espacio determinado; y también, argumentar sobre la inexactitud de las investigaciones sociales cuando las dos disciplinas no se conectan entre sí. Su campo de interés se ha centrado en el estudio, descripción y análisis de la escuela de Annales o movimiento de Annales, por ejemplo, en Lucien Febvre y Fernand Braudel; también señala las diferencias entre historia de las estructuras e historia de los acontecimientos. Burke pone énfasis en presentar una historia crítica diferenciándose de la llamada historia oficial; también, muestra una apertura hacia la historiografía norteamericana y la consolidación de los estudios acerca de las mentalidades colectivas y la historia de género. Burke aborda los debates de la identidad de la historia cultural y cómo ella se propaga sobre todos los campos desarrollados por todos los historiadores, la pertinencia de la división del conocimiento social en disciplinas y la importancia de los símbolos en la vida cotidiana.

¿Por qué un diálogo de sordos?

La primera parte, de *Sociología e Historia*, aborda las problemáticas y las cuestiones que salen a la luz cuando nos proponemos investigar el pasado. En cuanto a la diferenciación de la historia y la sociología, en el siglo XVIII, ésta no se daba, no había conflictos entre los sociólogos y los historiadores porque la sociología no existía como disciplina independiente.

Burke arranca su exposición con estas ideas, y realiza una síntesis de los antecedentes sobre el recorrido de la historia y su relación con la sociología.

Respecto a esta relación Burke explica que la sociología puede definirse como el estudio de la sociedad humana, poniendo el acento en las generalizaciones sobre su estructura. La historia puede definirse como el estudio de las sociedades humanas, destacando las diferencias que hay entre ellas y los cambios que se han producido en cada una a lo largo del tiempo (Burke, 1980).

En cuanto a ¿por qué se habla de diálogo de sordos? Es interesante ver cómo, los sociólogos y los historiadores han defendido estereotipos sin corresponderse con la realidad, Burke no sólo pretende desenmascarar la ruptura académica y epistemológica, sino que, al final defiende la superación de dicha grieta.

Burke realiza un rastreo de los antecedentes de ambas disciplinas y el recorrido de la historia y su relación con la sociología, y muestra las razones del alejamiento. Cuando aún no estaban las bases de las disciplinas dentro del espacio académico, los teóricos sociales acudían a la explicación e investigación histórica para entender el contexto de la sociedad (Marx y Engels, Comte o Herbert Spencer). Herbert Spencer expresó que la posición de la sociología respecto a la historia era muy parecida a la de un edificio respecto a los montones de piedras y ladrillos que hay alrededor (Burke, 1980).

Es el historiador alemán Von Ranke quien establece la objetividad científica de la historia para llegar a la verdad y acercarse a las ciencias exactas, este camino es posible a partir de un análisis riguroso de las fuentes primarias. Se pensó que a esta verdad solo se podía llegar mediante las fuentes oficiales de los estados y en consecuencia hubo un rechazo de la historia del pueblo y de lo social. Es en este punto donde se agiganta la ruptura entre la historia y la sociología, es menester mencionar que la versión histórica de la sociología se dedicó a buscar mecanismos de equilibrio, y de esta manera pretende ser una ciencia de las estructuras simbólicas (años 60), por otro lado, tenemos a Lévi-Strauss quien ignora los cambios y sostiene que la historia es un repositorio de datos.

La historia no comulgaba con la poca rigurosidad de análisis de los problemas abordados por los sociólogos, y la sociología comenzó a observar a la historia como una práctica poco útil para sus análisis, apartándose de las investigaciones históricas, es en este punto cuando comenzaron a trabajar en fabricar sus propios ladrillos parafraseando a Herbert Spencer.

Acerca de esta situación, George Iggers sostiene que la historia en el mejor de los casos podría llegar a ser una ciencia auxiliar de la sociología (Iggers, 2012). A pesar de ello, comienzan a escucharse las primeras voces de diálogo entre ambas disciplinas y a finales del siglo XIX, emerge la historia social que fue criticada por los alemanes, pero bien acogida por los franceses y estadounidenses como, por ejemplo, François Simiand, Karl Lamprecht, Frederick Turner, James Robinson; quienes hicieron duras críticas no sólo al método sino a la historia tradicional y su dificultad para insertarse en otras formas de las investigaciones históricas. A partir de ese momento, y con la llegada de Marc Bloch y Lucien Febvre, se comienza a abrir el camino para interpretar la realidad y

trabajar conceptos desde una perspectiva interdisciplinar, y así las investigaciones históricas establecen lazos con las otras disciplinas. Y a partir de esta noción de lazos, y de convergencias, Burke señala que un concepto conocido previamente como, por ejemplo, estructura o clase social adquiere importancia sociológica para el historiador porque están cargados de significaciones y transformaciones según la época.

Estructuras sociales y cambio social

Siguiendo con el derrotero de su obra, Burke aborda exhaustivamente las estructuras sociales y el cambio social, es un análisis de conceptos teóricos donde la historia y la sociología se integran y comparten.

Algunas de las cuestiones que se tratan dentro del apartado de las estructuras sociales son el método comparativo, la distinción entre modelos y tipos, la diferencia entre estructura y función, el parentesco y la familia, el concepto de rol social, la socialización y la desviación, las mentalidades o la categoría de clase social.

El capítulo de estructuras sociales ofrece un matiz de conceptos teóricos y metodológicos de la sociología aplicados a la historia. La arista metodológica se observa en las entrevistas, en este punto se hace necesario puntualizar que los historiadores puristas criticaban las entrevistas porque consideraban que la memoria oral no puede ser punto de partida para la investigación histórica. Entonces, se puede sostener que el objetivo de este capítulo es brindar a los historiadores un manual de herramientas conceptuales sociológicas.

Burke pone en circulación una serie de conceptos, inquietudes y referencias que pueblan la literatura de los teóricos sociales, como por ejemplo Marx, Nobeit Elías y Weber; seguidamente presenta los planteamientos de los historiadores que adoptaron estas teorías a sus propias investigaciones como la nueva historia y los marxistas ingleses. Burke presenta el comportamiento de las comunidades de pensadores y cómo se movilizaron los datos y los problemas de fiabilidad que plantea su tratamiento, así como la circulación de las ideas, durante la Edad Moderna, proporcionando innovación a las academias. Esta diferencia entre datos, que en definitiva es un desencuentro entre historiadores y sociólogos, se ubica dentro del paradigma rankiano, este tema de los datos hizo que cada uno trabajara en su campo, con su manual historiográfico y de esa manera codifica y genera sus propias fuentes de fiabilidad. Se daban modales sociales y políticos, entre los años 20 y 30, que tomaron los sociólogos por no poder explicar el mundo con los datos de los historiadores (Parsons, Funcionalismo Estructural).

En relación a esta idea, Burke señala que el problema esencial de la fiabilidad que se le plantea a todo el que utilice métodos cuantitativos consiste en la conocida diferencia entre datos «duros» (precisos, mensurables) y datos «blandos» que son lo contrario. «Con demasiada frecuencia los datos blandos son valiosos y los duros los que son relativamente fáciles de obtener». Como los sociólogos, los historiadores necesitan encontrar «datos duros que sirvan de índices fiables de los blandos». Un «índice» puede definirse como algo mensurable que varía («co-varía») respecto a algo que no lo es (Burke, 1980).

Burke enfatiza, por un lado, que la relevancia está en la utilización de conceptos, ya que esta puede cambiar dependiendo de lo que se observa y, por otro lado, el cuidado que se debe tener de no forzar la teoría a los elementos de análisis que no se adaptan a ella. El ejemplo que brinda es el hecho de analizar las sociedades preindustriales y sus respectivas estratificaciones utilizando los conceptos teóricos de Marx planteados en la época industrial.

Burke muestra que no se pueden hacer estos desplazamientos categoriales y conceptuales porque se cae en falsedades y en conclusiones erróneas.

El capítulo del cambio social, tiene el objetivo de identificar y definir las transformaciones, innovaciones y evoluciones de una sociedad. En este punto, Burke analiza cómo la manera de percibir los hechos sociales cambia a lo largo del tiempo; para este análisis introduce las teorías que Norbert Elías presenta en su obra *La soledad de los moribundos* (Norbert, 1989).

Burke, también pone énfasis en la importancia de analizar el gran cambio de los conceptos, de las transformaciones y de las tramas en las estructuras de las significaciones como, por ejemplo: la muerte y el entretenimiento, en época del Imperio Romano la muerte y el entretenimiento estaban ligados. Burke contribuye a hacer comprensibles las innovaciones históricas y a evaluar los conocimientos de cada época, y para ello recomienda tener en cuenta los diversos estilos de vida y las distintas mentalidades y no caer en el error de explicar los conceptos como un todo estático e inamovible. Siendo la tarea del historiador ir hacia la búsqueda de significaciones y comprender e interpretar los cambios de los conceptos a través de las épocas ya que estos explican los enigmas sociales. En este punto, también es importante la noción de equilibrio en las estructuras sociales, dicho concepto, es también relevante para los historiadores, otros conceptos destacables son función y estructura. Los entornos sociales, en los que los seres humanos existimos, muestran regularidades tanto en los modos de conducta como en las relaciones y entramados sociales, por ello es que en todo análisis sociológico las nociones están ligadas e interconectadas como, por ejemplo, reproducción social y estructura social.

A propósito de ello, podemos citar a Giddens quien abogó por una búsqueda de acuerdos ya que se hace necesario comprender que nuestras acciones están influidas por las estructuras de las sociedades en que vivimos las estructuras sociales se constituyen de acciones y relaciones humanas, lo que les confiere a éstas su pauta es su repetición a través de períodos de tiempo y distancias en el espacio (Giddens, 2022).

Digamos que esta es una idea de sentido común, y si bien las acciones cotidianas y prácticas sociales de las personas tienen una continuidad, y esta reproducción de hechos de la sociedad nos da la sensación de sentido común. Aun así, es necesaria la disposición a cuestionar las creencias propias por muy profundas y preciadas que nos sean, esta es la manera que tiene la sociología de favorecer al progreso y a la comprensión de ese sentido común que tiene el desarrollo de la estructura social.

Otro de los conceptos destacables es transformación, esta idea aparece en la estructura conceptual de Edward Gibbon, precursor de las teorías que explican el fin del Imperio Romano, quien hace referencia a declive y caída como carácter

fundamentalmente occidental de este fenómeno, una compleja cadena de hechos que muestran la pérdida del espíritu romano, la decadencia económica y cultural, la crisis moral y la pérdida de la virtud. Es decir, Gibbón desarrolla y explica el declive y colapso del Imperio, haciendo hincapié en la importancia y pérdida del concepto de equilibrio.

En esta misma línea, en la cual se puede mostrar los conceptos significativos, tanto para historiadores como para sociólogos, se mencionan los conceptos ejes de Radcliffe-Brown asociados al cambio social, como ser: cultura, parentesco, linaje, proceso, desarrollo, dinámica social y sucesión; para quién es prácticamente imposible no establecer conexiones al analizar los sistemas sociales, se necesita comprender que no existe un sistema social aislado fuera de tiempo.

Teniendo en cuenta lo dicho, Radcliffe-Brown señala que, en la sociología, como en otras ciencias, existen dos tipos de problemas, a los que llamó problemas de estática y problemas de dinámica. En estática intentamos descubrir y definir condiciones de existencia o de co-existencia; en la dinámica intentamos descubrir condiciones de cambio (Radcliffe-Brown, 1996).

Radcliffe-Brown intenta desarrollar su propio análisis para explicar los fenómenos sociales incluyendo las funciones de esencia estática para analizar los roles sociales dentro de la estructura social articulada y a la vez, la característica de esencia dinámica en cada función de una sociedad. Y entiende a la cultura como una expresión de un proceso social nacida de una realidad en constante producción, en dicho proceso social, el individuo adquiere características que le permiten adaptarse a las diferentes actividades de la vida social, y esto conduce a distintos sistemas de parentesco, lo que a su vez forman una red de relaciones que redefinen los roles y funciones de cada miembro y el conjunto de los miembros está representado por la familia. Cada familia tiene un estatus, derechos y obligaciones que se definen en el linaje; entonces el sistema de parentesco incide en la reproducción social de la comunidad y en la sucesión.

Burke sostiene que es la familia una institución compuesta por un conjunto de roles dependientes mutuamente, por ello afirma que una de las funciones más importantes de la familia es la de «socialización», definida como el proceso por el que herencia, y en particular las normas de una sociedad o reglas de comportamiento, se transmiten de una generación a otra (Burke, 1980).

Seguidamente, Burke incluye un apartado para observar y mostrar el cambio social, desde los modelos de Spencer y Marx hasta las obras de Fernand Braudel, Emmanuel Le Roy Laudiere, William H. Mc Neill y Nathan Wachtel. A través del recorrido por las nociones de estos autores, muestra el proceso del concepto cambio social, sugiere que el mismo tiene lugar a distintas velocidades, introduce el término de larga duración y aborda la naturaleza y la dinámica del cambio, el conflicto social y la protesta social para mostrar la percepción que se da en los contemporáneos. La adaptabilidad, la desestructuración y la aculturación; aunque, también debemos mencionar la noción estática de Parsons, para quien el cambio social es un accidente.

Spencer, en su modelo, pone de relieve su interés en la evolución social definiéndola como cambio endógeno gradual y acumulativo opuesto a revolución, se acerca a

Durkheim en la noción de sustitución gradual simple y a Weber en la noción de tendencia gradual irreversible hacia la complejidad, el énfasis está puesto en la evolución y en la adaptación. En cuanto al modelo de Marx, aparece la noción de secuencia de sociedades y formaciones sociales originarias en los modos de producción y que llevan a la crisis de la lucha de clases, a la revolución social y al cambio discontinuo; a este modelo aportan Engels, Lenin, Luckács y Gramsci. El énfasis está puesto en el conflicto como medio a través del cual se produce el cambio social.

De esta manera, Burke abre el diálogo no sólo hacia la sociología para llegar a la noción del historiador británico Edward Carr quien sostiene que cuanto más sociológica se haga la historia y cuanto más histórica se haga la sociología, tanto mejor para ambas (Carr, 1984), sino hacia las otras ciencias proponiendo una convergencia entre ellas. Lo que proporciona un gran beneficio al armonizar conceptos y teorías para dar las condiciones de nacimiento de una teoría conjunta del cambio social teniendo en cuenta que no se puede existir sin interactuar y sin comunicarse continuamente con otros; vivimos en un mundo que nos es común, compartimos significados, conceptos, ideas, perspectivas, actitudes, costumbres, culturas.

Burke nos da un texto de gran trascendencia en *Sociología e Historia*, no sólo por los detalles de cada capítulo sino porque nos brinda una visión global que nos permite comprender la evolución en las relaciones entre historia y sociología y cómo de esa evolución surgieron los estudios de frontera. Tal son los casos de la Historia Social y de la Sociología Histórica; en su aporte hace visible como los bordes disciplinares se vuelven permeables y cómo se inicia la demanda de una interdisciplinariedad y de una teoría sociológica comprometida con el cambio social dentro de una perspectiva histórico comparativa analizando los usos que los historiadores han dado a los modelos, métodos y conceptos de las ciencias sociales, así como los conflictos entre estructura y acción humana.

Para finalizar, Burke invita a reflexionar sobre la fiabilidad del conocimiento y la pluralidad de sus aspectos que surgen en la interdisciplinariedad, analizando las diferentes Sociologías del Conocimiento y su rol en la innovación intelectual en la historia social y cultural desde una perspectiva de prácticas colectivas plurales, puesto que la comprensión surge del diálogo intelectual e incluso del conflicto (Burke, 2012).

Y este diálogo que surge del conocimiento interdisciplinar nos conduce a nuevas formas de socialización, nuevas formas de emplear el tiempo y las nuevas culturas del ocio y de la vida cotidiana.

En este punto, Profesor Jorge Uría de la Universidad de Oviedo, que investiga profundamente estas cuestiones sostiene: la vida cotidiana es uno de los sectores más fructíferos dentro de la historia sociocultural porque lo que hace es desvelarnos a través de las rutinas más intrascendentes, la verdad sustancial, las capas más profundas de los valores que están arraigados en las personas (Uría González, 2024).

En este sentido, quien también ha hecho un gran esfuerzo por desarrollar una variante sociológica es Alfred Schutz, quien en su obra *La Fenomenología del mundo social*, centra su trabajo en un aspecto del mundo social que denomina el mundo de la vida cotidiana, en este espacio microsociedad y subjetivo, se crea la realidad social como

resultado de una dialéctica entre dicha realidad construida y la cultura heredada. En la realidad social, que nace del movimiento dialéctico, los seres humanos adecuan las normas globales a la vida local cotidiana por medio de un proceso de racionalización práctica, esto es estudiado por la etnometodología.

Y Ritzer lo explica de la siguiente manera: Así, los etnometodólogos dedican una buena parte de su atención al estudio detallado de las conversaciones. Este interés por el nivel microsocia se opone vivamente a la atención que muchos sociólogos ortodoxos prestan a los grandes fenómenos objetivos como las burocracias, el capitalismo, la división del trabajo y el sistema social (Ritzer, 1995).

Conclusión

A grandes rasgos, se puede resumir que el pensamiento de Burke hace pie en la noción de que la historia no puede escribirse desde un punto de vista objetivo porque precisamente está escrita por seres humanos, y los seres humanos tenemos diversos puntos de vista; y ésta es la riqueza que evita la ceguera. Los historiadores son conscientes que nunca alcanzarán toda la verdad, esta es la razón por la cual también es necesario que los historiadores hagan llegar a sus contemporáneos diferentes explicaciones sobre el pasado. Teniendo en cuenta que la audiencia se va renovando y también vamos haciendo nuevos descubrimientos, motivo por el cual hay que escribir la historia en cada generación. Así, cada generación interroga al pasado y el pasado da su propia respuesta. De esta manera se da un movimiento, se da un estudio de cambios, y los historiadores se ocupan de estos cambios, por ello al escribir la historia, escriben para su tiempo. Pero, deben recordar que las comparaciones con el presente son necesarias para que la gente entienda el pasado, por lo que se hace necesario recordarle al lector que el pasado no es como el presente. Burke se ha interesado por las formas más innovadoras posibles de la historia actual, por ello recoge las nociones que van desde Febvre y Bloch hasta Braudel, Le Roy Ladurie, Foucault, Agulhon, Corbin, Bourdieu, también aborda a Joan Scott, G. Levi, R. Darnton, I. Gaskell o R. Porter en su obra *Formas de hacer Historia*, articulando perspectivas historiográficas, metodológicas y desentrañando articulaciones sociales. También señala la importancia de la especialización en actividades y no en sitios o períodos; de ahí el valor de desarrollar distintas disciplinas comunicadas unas con otras sin perder el rumbo del propósito conjunto, que es el desarrollo del conocimiento y dentro de esa empresa común, mostrar lo que cada disciplina puede ofrecer a las otras incluyendo la perspectiva del lector y del contemplador.

Burke con su larga trayectoria investigadora, explica algunos de los conceptos empleados por la sociología haciéndolos comprensibles a ojos del historiador, y relaciona la tarea de éste, con el entramado de términos para que sea comprensible al sociólogo. Se desplaza desde la historia social de la cultura a la historia cultural de los fenómenos sociales, así, hace de puente para unir regiones aparentemente dispersas y separadas como el lenguaje de gestos, la idea de cultura y sus manifestaciones, el mundo cotidiano. Afrontando el reto de la interdisciplinariedad, que es uno de los grandes desafíos actuales de las ciencias humanas o sociales; propone una acción de convergencia entre las disciplinas, una interacción entre conceptos, métodos, teorías,

sintaxis, vocabulario, traducciones para que nazca un auténtico y fructífero diálogo que ya no será de sordos. En este punto podemos parafrasear a Giovanni Sartori comparamos para situar, para aprender de las experiencias de los otros, para tener términos de parangón, para explicar mejor; pero también para controlar, para saber si es verdadero o falso; el saber comparado nos da la clave para comprender, explicar e interpretar, y de esta manera podemos redefinir la política comparativa como un campo, cuyo intento es construir una teoría explicativa empíricamente falsable interconectando a las ciencias (Sartori, 1994).

De esta manera, comprender la historia como elemento fundamental del análisis social y considerar el cambio social como parte integrante de toda estructura social. Realmente, el método comparativo nos conduce a lo que Durkheim denomina un experimento indirecto y lo menciona Burke sumando a esta idea que el enfoque histórico y sociológico son complementarios y dependientes entre sí (Burke, 1980), también es interesante porque nos permite innovar preguntas y buscar explicaciones. Más aún, el método comparativo nos brinda el arte de sacar partido, parafraseando a Detienne, sacar el mejor partido de una idea o concepto o de las cosas mismas, es ir construyendo preguntas, hipótesis; no sólo nuevas sino reformular las ya hechas, esto nos da la posibilidad de descubrir un conjunto de posibilidades teniendo en cuenta las movi­lidades y configuraciones culturales y al final abordar el análisis y transformación de los mecanismos y microsistemas de pensamiento (Detienne, 2001).

En la actividad comparatista hay un valor ético, ya que invita a relacionar los valores de la sociedad a la que se pertenece, tanto si se ha nacido en ella o se ha escogido vivir en ella. Al analizar objetos comparables entre historiadores, sociólogos y antropólogos, se aprende a mirar de forma crítica la propia tradición, comprender varias culturas de la misma manera que ellas se han comprendido a sí mismas, y luego comprenderlas en relación unas con otras. Reconocer las diferencias construidas, comparándolas entre sí es algo positivo para aprender a vivir con los demás y así construir el conocimiento de los hechos sociales y aportar a la innovación.

La innovación intelectual surge cuando los investigadores pueden ver más allá de su propia disciplina; es decir, ir hacia otras disciplinas con las que se puede trabajar, este movimiento entre las disciplinas hace nacer ingeniosas maneras de solucionar problemas, al interconectar y cruzar puentes se puede aplicar ideas y técnicas de otra disciplina a una nueva situación. De esta manera, trabajar en un punto de vista múltiple y movable con espacio para todas las voces y pensamientos, es en este instante donde se desarrolla sensibilidad hacia la diversidad humana. Parafraseando a Burke, la interdisciplinariedad es una oportunidad que puede solucionar los problemas de conocimiento de nuestro tiempo porque nos da la perspectiva de mirar hacia afuera de cada disciplina y de hacerlas interactuar, también nos brinda la posibilidad de comprender cómo hemos llegado hasta aquí, hasta la revolución digital, hasta la acumulación de datos y hasta la sobrecarga de información, lo que nos conduce a descubrir nuevas maneras de escribir la historia cultural. En este contexto se puede insertar las ideas del Profesor Uría Gonzáles, quien sostiene que ante el indicio de la capacidad de porosidad entre todos los enfoques de estudio comenzamos a encontrar formas de historiografías culturales distintas. Y que, a pesar de la dificultad de las

relaciones entre las disciplinas, tanto la historia como la sociología fueron encontrando la manera de ir construyendo una historia social y una historia cultural que dio lugar a un nuevo análisis del cambio social, de los mecanismos y agentes de socialización, de la interacción social y de la vida cotidiana, los enfoques ecológicos y los análisis de los espacios sociales. Nos explicó el camino recorrido para llegar a lugares, rituales y tópicos comunes, del esfuerzo realizado en la elaboración de una matriz teórica que reúne a distintos campos y tiene una aplicación sociocultural e historiográfica, además de ofrecer metodologías para contemplar los problemas prácticos; en este sentido el Profesor Uría González sostiene lo siguiente en las XIX Jornadas Internacionales INCUNA que cuando la perspectiva metodológica cambia, entra a jugar casi siempre la imaginación histórica, uno busca las fuentes que siempre estuvieron ahí pero que no las ve uno porque no tenía abierto el piso cerebral para poder imaginarlas (Uría González, 2017).

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, Giorgio. (2011). *La desnudez*. Barcelona: Anagrama.
- Berger, Peter; Luckmann, Thomas. (2003). *La construcción social de la realidad*. Bs.As.: Amorrortu.
- Brendler, Gerhard. (1983). "Las revoluciones burguesas. Problemas teóricos". Barcelona: *Crítica*.
- Bourdieu, Pierre. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Burke, Peter. (1980). *Sociología e Historia*. Madrid: Alianza.
- Burke, Peter. (2009). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza.
- Burke, Peter. (2012). *Historia social del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Cañón, Lisandro (2019). "¿Cómo pensar los problemas históricos concretos? Historia y cambio social Experiencias en común". Colección joven por la historia. Volumen III Universidad de Zaragoza.
- Carr, Edward. (1984). *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Ariel.
- Cohn, Bernard S. (1980). *History and Anthropology: The State of Play. Comparative Studies in Society and History*. Oxford: University Press.
- Detienne, Marcel. (2001). *Comparar lo incomparable, alegato en favor de una ciencia histórica comparada*. Barcelona: Península.
- Evans-Pritchard, Edward E. (2990). *Antropología e historia, en Ensayos de antropología social*. Madrid.: Siglo XXI.
- Giddens, Anthony. (2022). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Hartog, François. (2003). *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana.
- Harris, Marvin. (1982). *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- Iggers, George. (2012). *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Chile: FCE.
- Norbert, Elías. (1989). *La soledad de los moribundo*. México: FCE.
- Ohnuki-Tierney, Emiko. (1990). *The Historicization of Anthropology*. En Emiko Ohnuki-Tierney (ed) *Culture through Time. Anthropological Approaches*. Stanford: Stanford University Press.
- Radcliffe-Brown, Alfred (1996). *Estructura y función en la sociedad primitiva*. Barcelona: Península.
- Ritzer, George (1995). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sartori, Giovanni. (1994). *La comparación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Skocpol, Theda (1984). *Los Estados y las revoluciones sociales. Un análisis comparativo de Francia, Rusia y China*. Trad. Juan José Utrilla. México: FEC.
- Soboul Albert. (1986). *La revolución francesa*. Trad. Pilar Martínez. Barcelona: Orbis.

Uría González, Jorge. (2017). "Participación y apropiación social del Patrimonio". XIX Jornadas Internacionales INCUNA. Incuna Asociación de Arqueología Industrial. Video de Youtube, 48:04, <https://www.lagos.udg.mx/noticia/sobre-la-manera-en-que-se-escribe-la-historia-cultural-doctor-jorge-uria>

Uría González, Jorge. (2024). "Arriba y abajo. las nuevas formas de socialización y la cultura del ocio. Ciclo de Conferencias Pintad vuestra época". Testimonio de la vida moderna. Museo del Prado. Video de Youtube, 1:17:14, <https://www.youtube.com/watch?v=JkETBNqOOvI>.

Los Jesuitas en Entre Ríos, costa del Río del Paraná, entre 1520 y 1730

The Jesuits in Entre Ríos, on the coast of the Paraná River, between 1520 and 1730

Dra. Mónica Averó
UCA, Paraná

RESUMEN

Los avances de investigación que se han ido publicando sobre este tema en las dos ediciones anteriores de esta revista modificaron la perspectiva histórica acerca de la presencia de jesuitas en el inicio de Paraná. Se propone, por esta causa, un replanteo del proyecto inicial expuesto en el primer artículo. Además, se sintetiza más adelante en este texto, las novedades que fueron surgiendo al avanzar el tema. A modo que compartiendo estas líneas con los lectores, pudiese establecerse algún intercambio con otros posibles interesados. Al final, se deja un correo como medio de contacto, esperando recibir aportes y comunicaciones de quienes pudieran disentir en estos avances y de quienes están en el mismo camino de estudio de la temática.

En las hipótesis que se han planteado, se intentan delimitar algunas ideas locales que son un tanto idílicas. También se suman nuevos aportes sobre el origen de la ciudad de Paraná. Quizá conjugando aportes existentes un poco olvidados en las escuelas y universidades del siglo 21, que siguen sosteniendo las ideas habituales, repetitivas y con escaso fundamento histórico documental y arqueológicos. Aún en ambientes de comunicación y de medios se sigue sosteniendo este aspecto entre misterioso y romántico, más de literatura que de documentos.

PALABRAS CLAVE: historia; presencia jesuítica; origen; Paraná; ideas locales

ABSTRACT

The research advances that have been published on these topics in the two previous editions of this Academic Journal have modified the historical perspective on the presence of Jesuits at the beginning of Paraná. For this reason, a rethinking of the initial project outlined in the first article is proposed. Furthermore, the new developments that emerged as the topic progressed are summarized later in this text. Expecting that by sharing these lines with readers, some exchanges with other

potential interested parties may be possible. At the end, an email address is provided as a means of contact, hoping to receive contributions and communications from those who might disagree with these advances and from those who are on the same path of studying the subject.

The hypotheses proposed attempt to delineate some local ideas that are somewhat idyllic. New contributions are also added regarding the origin of the city of Paraná. Perhaps combining existing contributions somewhat forgotten in 21st-century schools and universities, which continue to uphold the usual, repetitive ideas with little historical documentary or archaeological foundation. Even in communication and media circles, this mysterious and romantic aspect continues to be upheld, more akin to literature than to documents.

KEYWORDS: history; Jesuit presence; origin; Paraná; local ideas

Introducción

En la historia de la ciudad de Paraná se atribuye su origen a la población que fue llegando de Santa Fe buscando tierras más altas por las inundaciones que provocaba el Río Paraná. Y esta visión simple y un poco romántica es la que se ha mantenido como historia local de las escuelas y universidades locales. Sin embargo, al profundizar la búsqueda de datos bibliográficos y arqueológicos se ha encontrado otra historia con fundamento en documentos. Se evidencia que, desde los orígenes en la exploración de Gaboto y Solís hasta la actualidad no hubo discontinuidad en la presencia religiosa como acompañamiento y sostén de la población. Y también como avanzada evangelizadora de la población originaria, reacia a otros contactos. Debido a su propio modo de vivir y, más adelante, posiblemente, por las violencias padecidas por esclavizadores portugueses que invadían desde el sur del Brasil. Esos comercios humanos ya tenían claro que el indígena no era mano de obra. La presencia portuguesa se debe a los esclavos fugitivos que buscaban refugio en la Selva de Montiel y gauchos ocultos de la justicia... pero esta historia es mucho tiempo más adelante.

Desarrollo de la temática

Según menciona Segura (1946), Pérez Colman (1930) y otros autores que aportan datos bibliográficos ciertos, los primeros en asentar una reducción fueron los Mercedarios en 1606, zona de la actual Sauce de Luna. En ese caso fue una reducción de charrúas. Desde dicha fecha hasta nuestros días hay presencia continua en el ámbito educativo de mercedarios en ramas femeninas y masculinas en dicha zona y en Paraná. Esto quedó registrado en las primeras exploraciones de Hernandarias en la zona norte de Entre Ríos. En esta exploración llegó hasta el salto del Río Uruguay y se estableció un poblado en la actual República Oriental del Uruguay. En el trayecto encontró indígenas guaraníes que comprendían el idioma español y allí pudo documentar que los jesuitas de Santa Fe ocupaban la calera para las construcciones en Corrientes y en Santa Fe. Y los indígenas para vaquear, esto es cazar ganado vacuno y

yeguarizos cimarrones. En negociaciones con Hernandarias y herederos de Juan de Garay los jesuitas intentaron establecer una estancia en la zona. Sin embargo, por no llegar a acuerdos legales con los herederos, este proyecto se trasladó a la zona sur de Santa Fe en Carcarañá. En ambos casos, la estancia se llamó San Miguel Arcángel, lo que trajo diversas confusiones históricas acerca del lugar de ubicación. Hace pocos años atrás, en una excavación arqueológica (Lucero) en la zona se pudo comprobar que, definitivamente, estaba ubicada en Carcarañá.

Sin embargo, la impronta más marcada y continua fue la presencia jesuítica que evangelizaron en dos corrientes misioneras: desde el Norte, partiendo de la misión de Yapeyú, en Corrientes. Por el oeste, partiendo del Colegio y Convento de Santa Fe, hacia la Baxada hasta Nogoyá aproximadamente. Por el sur del territorio entrerriano, se internaron explorando el río Gualeguay desde Buenos Aires. Y desde Soriano, en la actual República Oriental del Uruguay por el Este. Estas corrientes de presencia religiosa y de establecimiento de poblados y escuelas, son escasamente mencionadas en otras bibliografías socioeconómicas- históricas. Y, podría mencionarse, como un gran esfuerzo de silencio histórico. Ya que este período abarca el paso de Solís en 1520 hasta 23 de octubre de 1730 que es la fecha oficial en que se erigió la parroquia de Paraná. Sus funciones civiles y religiosas manifiestan un origen que no puede ocultarse. Con toda certeza puede decirse que los orígenes de Entre Ríos han tenido una fuerte raigambre religiosa, al igual que el resto de las zonas que fueron pobladas en territorio de la actual Argentina.

La ciudad de Paraná se denomina así desde la fecha formal del 23 de octubre de 1730. Anteriormente tenía varios nombres en documentos oficiales y no oficiales de la época. Fue llamada Baxada del Paraná, el pago de la otra Banda, la otra Banda o simplemente la Baxada. Por ser un espacio donde el Río Paraná tiene un recodo que permite la formación de un puerto natural y es un punto cercano entre la costa entre Santa Fe y Paraná. En el período de interés para esta investigación, entre 1520 a 1730, se menciona el origen de Santa Fe con la fundación de un Cabildo y la conformación del pago de la otra banda, por el ganado que se estableció allí. Para custodia del ganado y para su cuidado fueron llevados algunos esclavos negros y algunos indígenas. Los caballos y los vacunos que se dejaron en las tierras entrerrianas se reprodujeron naturalmente de modo exorbitante por la ventaja de clima y suelo. Junto con esto, pobladores santafesinos se fueron estableciendo a raíz de los robos de caballos de parte de los charrúas que, rápidamente, supieron amansar y domesticarlos. En esto, el uso del caballo como instrumento para el traslado por todo el territorio provincial que conocían muy bien, los hizo dueños de todo el territorio central que se apodaba la selva de Montiel. Por ser una formación arbórea cerrada de espinillos, cardos, las palmas yatay y caranday y, en las zonas más inundables de arroyos y lagunas, espadañas y juncales. Este tipo de vegetación y de aguadas, en todo el territorio provincial que sirvió para resguardo de los charrúas, hizo difícil la habitabilidad para los españoles y criollos. El interior del territorio del actual Entre Ríos estuvo ocupado, además de charrúas, por portugueses traficantes, por matreros huidizos de la Justicia y esclavos fugitivos. Los españoles y criollos ocuparon los bordes costeros en la medida que les fue posible, además de lo mencionado antes, por las inundaciones. Es

necesario tener presente que la totalidad del territorio de la actual provincia de Entre Ríos está rodeado de ríos. Solamente 5 kms al norte provincial se encuentra un límite por tierra, con la provincia de Corrientes. Por estas razones, las primeras poblaciones se encuentran sobre la costa del Río Paraná y sobre la costa del Río Uruguay. En el caso del sur, con pobladores llegados desde Buenos Aires y exploraciones iniciadas para avanzar por el Río de la Plata.

¿Cuántas capillas dieron origen a Paraná?

En el recodo del Río Paraná, donde se instaló la población proveniente de Santa Fe, tuvieron como principal dificultad los robos y las invasiones de los indígenas charrúas que, al contrario de otras zonas como Corrientes y Santa Fe, no eran fácilmente reducibles para el trabajo en las misiones. Su modo nómada y el uso del caballo, junto al conocimiento del territorio de Montiel los hicieron invencibles. Por eso, para el trabajo con el ganado y para las caleras de la costa paranaenses se trasladó población esclava e indígena que se estableció aquí. Los indígenas abipones que, también se conocían en Santa Fe como calchaquíes, fueron trasladados hasta la Baxada con este fin. Dentro del ganado que se trajo hasta aquí, había caballada y vacunos que los Jesuitas de Santa Fe criaban para la manutención del Colegio de la Inmaculada y Convento que fundaron para cumplir con su vocación de misiones, educación y ejercicios espirituales. Tal como se mencionan en varios textos de recopilación histórica, documentación de archivos en la provincia de Santa Fe y la provincia de Entre Ríos y aún en tradiciones orales locales. En la provincia de Santa Fe se ha elaborado un recorrido histórico en base a lo que se denomina turismo religioso con motivo de los 400 años de radicación de la Compañía de Jesús. Esta referencia histórica resume en detalle narrativo y en recorridos guiados por la zona colonial de la ciudad capital:

A partir de este breve recorrido, es posible considerar que los aportes realizados por la comunidad jesuita, desde las diversas disciplinas del conocimiento, producen un impacto cultural y social de gran relevancia para la ciudad. (Santa Fe Turismo)

Por lo cual se remite a la página de internet para detalles, que exceden la temática abordada aquí

Los Jesuitas tenían una estrategia de avance territorial para todas las fundaciones de misiones. Su táctica inicial era establecerse en un terreno espacioso y llano que, en una segunda instancia permitiera fundar Templo, Colegio y Convento. Una condición indispensable era la existencia de espacios de terreno suficientes para el cultivo agrícola y ganados. Al transformarlos en campos cultivados sustentaban la comunidad de religiosos, esclavos y estudiantes también habituales en sus misiones educativas y espirituales.

Entre los antecedentes de presencia jesuítica en los inicios de la población de la Baxada del Paraná o pago de la Otra Banda o simplemente Baxada se mencionan no sólo el paso de jesuitas para acompañar a la vida espiritual de los pobladores, sino también franciscanos y dominicos residentes en Santa Fe. La diferencia fundamental es el hecho que los jesuitas tenían una modalidad de fundación de misiones con la

intención de evangelización estable. No fueron misioneros peregrinos y de asiento transitorio. Por lo cual, si estuvieron presentes en los inicios de la ciudad de Paraná, deberían destacarse dos notas. En primer lugar, rastros documentales de su presencia que es lo que se intenta mostrar en estos tres artículos. Y, además, deberían encontrarse rastros arqueológicos que excedan las posibilidades actuales de este trabajo. Con todos estos antecedentes, bien podrían ser denominados los verdaderos fundadores de la conformación inicial del poblado en la Baxada.

Según se menciona en los textos relevados, el inicio de la población de Paraná, no fue una mera emigración buscando tierras más altas que evitarán inundaciones y que luego se transformó en Villa alrededor de una Capilla del Rosario. Sino que hubo una intención de establecerse localmente. En este trabajo intelectual de investigación en archivos y bibliografía, se pudo encontrar la mención en tres Capillas. La Capilla de San Antonio, en la zona de las actuales calles España, entre Catamarca y Diamante. La Capilla Nuestra Señora del Rosario, que se inició como Inmaculada Concepción en el actual emplazamiento de la Catedral y la Capilla Norte o del barrio del Tambor.

Avanzando con este tema, es necesario destacar que, en el lenguaje local, una capilla no es el edificio de construcción que podría ser en la actualidad un templo. En la época fundacional de Paraná, una capilla podría ser un oratorio, la habitación de una casa o una pequeña ermita con la imagen de un santo o de una advocación de la Virgen que sirve de referencia religiosa para convocar a la catequesis o a los Sacramentos. En la ocasión que pudiese estar presente algún sacerdote o misionero servía de espacio litúrgico para la celebración de la Santa Misa. La construcción de un espacio físico, como puede ser un templo, algún aula de catequesis o una casa parroquial para residencia fija de un sacerdote, surgen varios años después. Estas construcciones podrían estar dentro del espacio de una estancia o de una casa de una familia que destinaba un espacio a las reuniones religiosas. Con el paso del tiempo al ir surgiendo una comunidad de fieles, se propiciaron las construcciones a este fin. En el lenguaje de la época y, en algunos casos en la población actual, suele hablarse de capilla, sin que haya un templo formalmente constituido hasta bastante tiempo después.

En el caso de la Capilla San Antonio, algunos documentos la ubican en la actual calle España en un predio cercano a la esquina con calle Catamarca que es ocupado actualmente por la playa de estacionamiento de un supermercado. En el caso de la Capilla Nuestra Señora del Rosario, su fundación y construcciones siguientes están ampliamente documentadas porque eran las sedes principales de la formación religiosa para la población. Vale mencionar que los jesuitas que arribaron a la otra banda, provenían del Colegio de la Inmaculada Concepción de la ciudad de Santa Fe y que la primera capilla en la Baxada fue denominada de la Inmaculada Concepción. Con el transcurso del tiempo, se modificó su nombre a Nuestra Señora del Rosario. Podría pensarse que la expulsión de los Jesuitas fue motivo del cambio. Sin embargo, para despejar toda duda puede mencionarse que esto se debió a que la imagen que fue provista en 1731, cuando se erige formalmente la Parroquia de Paraná, fue con esta advocación (Silguero). La Oficina de Bienes Culturales del Arzobispado de Paraná cuenta con relevamientos históricos realizados en este sentido que no dejan lugar a

dudas. En el sitio de internet oficial se agregan otros datos para quienes deseen profundizar en este aspecto que supera el trabajo realizado aquí.

En el tercer caso documentado e investigado en profundidad por el arqueólogo Alejandro Richard en su tesis doctoral, se denomina Capilla Norte, también llamada del Barrio del Tambor. Sus investigaciones históricas acerca de la población originaria y de los esclavos negros en Entre Ríos (Richard 2021) sirven de base para la profundización de la piedad religiosa popular alrededor de la Capilla Norte. Sus investigaciones sitúan el origen edilicio varios años después de la presencia jesuítica. En dicha reciente tesis de doctorado (Richard 2024) se ha ocupado de su construcción. Queda para futuras revisiones arqueológicas profundas la diferencia entre las citas de la presencia jesuítica en la zona cercana a las barrancas, anteriores a 1730 que denominaron a la zona como San Miguel Arcángel y la diferencia con los orígenes de la construcción física de la Capilla Norte situada casi un siglo después, luego de la expulsión jesuítica. Esto también plantea un debate genealógico y demográfico acerca de la existencia de población originaria y manejos que hoy no se mencionan en la historiografía local y están ausente en el paisaje urbano. Precisamente, se atribuye la presencia de población maneca a los antiguos esclavos jesuitas. Otra incógnita histórica para seguir develando.

Para este artículo, estas someras referencias de las capillas muestran la actividad religiosa y de religiosidad popular presente en los orígenes de Paraná. Todavía faltaría mostrar que, en los orígenes fue fomentada o quizás alentada, por las misiones jesuíticas en la zona. A su vez, aquí se quiere expresar que podría haber otras. Ya que en el lenguaje popular de la época, se designaban capillas a lugares de culto, sin que hubiera un templo formalmente levantado. Quizá una pequeña ermita en un espacio de campo podría haber sido un espacio de “capilla”. Esto quedaría para otro futuro tipo de investigaciones acerca de la religiosidad popular en la zona. Lo que no queda duda es que el origen de la actual ciudad de Paraná, si bien no tiene una fecha formal de fundación, está profundamente arraigado en la piedad popular católica. Vale destacar que hacía 1730, fecha de corte de este artículo, se denominaba la Capilla y luego La Parroquia, a lo que actualmente es la Parroquia Nuestra Señora del Rosario, actual Catedral. Ya que las demás fueron desapareciendo o perdiendo importancia al finalizar la labor misionera jesuítica y, en segundo lugar, debido a que en 1730 se constituye como institución formal eclesiástica independiente de Santa Fe y de Buenos Aires. A partir de esta fecha. A partir de esta fecha Paraná adquiere su nombre formal en documentos políticos y religiosos, dejando de lado el título de la Baxada, la otra Banda, la otra costa... etc. (Segura 1946, Pérez Colman 1936 y otros).

Documento de presencia jesuítica de Santa Fe en la Baxada

Existe un documento digitalizado en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, con sede en España, que es un censo de la totalidad de los jesuitas expulsados y embarcados en territorios del Imperio. Se detalla en este texto que hace las veces de inventario, el origen al embarcarse y la situación de cada uno de los religiosos al llegar a puerto de España. En el sitio de Facebook de la Revista Antiguos Jesuitas en

Iberoamérica, dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba, el día 19 de mayo de 2024 se publica el texto con un comentario del Director de dicha revista académica, Dr. Carlos Page(2024)

Lista de los jesuitas expulsados de Indias, llegados al Puerto de Santa María (Biblioteca Nacional de España). El extenso documento fue confeccionado por Francisco Uruburu de Toro, por mandato del conde de Aranda, en el Puerto de Santa María, con fecha 30 de junio de 1769. Si bien no es extremadamente exacto, se consignan los nombres de todos los navíos y de los jesuitas que llegaron en ellas desde América a España. Uruburu o Uriburu era escribano vecino del Puerto de Santa María.

En dicho listado (1769) se mencionan dos sacerdotes y un religioso provenientes del Colegio Jesuita Inmaculada Concepción en la ciudad de Santa Fe. A los fines de identificar si algunos de ellos participaron en la Baxada o la Otra Banda, se buscó contrastar los nombres de este listado con los nombres de sacerdotes hallados en el listado del Archivo Eclesiástico del Arzobispado de Paraná. Ya que los sacerdotes que ejercen funciones en un territorio parroquial deben estar debidamente autorizados por el Obispo local.

En el Archivo del Arzobispado de Paraná hay registros de los sacerdotes ayudantes en la diócesis y sus datos de incardinación desde los orígenes eclesiásticos, debidamente clasificados y detallados. Al investigar en la documentación existente, se pudo encontrar los nombres de los ayudantes que estaban en el listado de España. Estos tres nombres pertenecen a dos sacerdotes y un religioso ayudantes del párroco local y que, en algunas situaciones de vacancia por enfermedad del párroco, fueron sus reemplazantes en funciones de bautismos, celebraciones de matrimonios y funciones litúrgicas. Según se menciona el párroco parecía tener salud débil por lo cual varias veces lo sustituyeron y ayudaron en las actividades religiosas.

Es necesario recordar que, la Catedral de Paraná fue erigida en ámbito eclesiástico y gubernamental el 23 de octubre de 1730 y que la expulsión por Real Orden de la Corona de España con la firma de Carlos III fue ejecutada en este territorio de América a partir de abril de 1767. Por lo cual, es verosímil esta información. A su vez la doble fuente de datos, coinciden en los nombres aunque con grafías diferentes. Lo que también resulta habitual en documentos de la época ya que el español no estaba ortográfica sistematizado.

Con el reconocimiento eclesiástico y con reconocimiento gubernamental, este poblado de la Baxada, la otra banda y/o Baxada del Paraná se comienza a llamar formalmente Paraná. Sin embargo, en algunos documentos existe la ambigüedad de las denominaciones. Vale mencionar que en la época bajo estudio años 1520 a 1730 las designaciones territoriales de Parroquia cumplían funciones de registro de la población a través de los libros de bautismos, de matrimonio y defunciones. Y, además, las parroquias como territorio eclesiástico también tenían reconocimiento como población con dependencia política gubernamental. Lo que significa que, al ser designada parroquia, la Baxada desaparece como dependencia del Cabildo de Santa Fe y también se demarca el territorio separándolo de Buenos Aires. La delimitación final de territorio de la provincia de Entre Ríos como espacio diferente de la provincia de Buenos Aires,

de Santa Fe, de Corrientes y del Uruguay se produce bajo el Gobierno de Rocamora en 1782. Según expone Gianello (1951), el 11 de agosto de 1782 el Gobernador Tomás de Rocamora eleva un informe sobre la población y un ordenamiento territorial que incluye un plan Económico para la zona con la denominación formal de Padrón de Entre Ríos, para el ámbito poblacional y de Plan Económico, para la ordenación territorial.

Vale la pena extenderse en este tema unas líneas porque permite verificar que, dichos informes de partidas no son un quiebre con la historia económica del período bajo estudio 1520 a 1730 y resultan, a su vez, continuidad con la realidad económica actual.

Cita del texto del Gobernador Rocamora acerca de la población existente en 1782

Sucinta descripción de los Partidos que comprenden entre Paraná y Uruguay, su vecindario, gente para las armas e Idea general de su producción y fomento.

Se inicia el texto con el párrafo aclaratorio sobre la cantidad de población existente, y menciona que solamente se han relevado los ranchos de blancos, quedando los “naturales y mulatos”. En total, incluyendo a dichos habitantes, se totalizan unos 700 habitantes. El siguiente apartado se titula *Idea General de estos partidos* donde describe la geografía, el clima los pastos y gramillas y la ganadería dando razones de la importancia. Y luego en el tercer párrafo que denomina *Plan Económico* explícita su intención al elevar el informe. Se inicia el texto de este modo:

Exmo Señor:

Si las ocurrencias que en el día agravan la sublime comprensión de V. E. dejan que mire estos Partidos abandonados hasta ahora, pienso que entre aquellas desazones tendrá V. E. la satisfacción de dar al Rey a ninguna costa, la mejor Provincia; Provincia no interna y remota; a la puertas de la Capital, con comunicación libre a esa Plaza, y a lo general del Dominio; y por lo tanto, más útiles y apreciables su población y su fomento.

No trato Señor Excmo. de causar gastos, que ya significué; pero tampoco linsogeo la atención de V. E. ofreciendo ingresos, que aunque nunca verifique, siempre promete la polilla de los Arbitristas, para que se admitan sus proyectos (...)

Pareciera haber una continuidad histórica entre las negociaciones de los jesuitas con las Cortes acerca de las producciones y las negociaciones de deuda actuales. Este estudio económico quedará para otro trabajo futuro.

Cambio de nombre a partir de 1730

En varias ocasiones se ha mencionado el cambio de denominación del poblado existente designado como la Baxada, la otra banda, la Baxada de la otra Banda a la designación oficial como Parroquia del Paraná y ya deja de usarse la denominación que hace referencia a la Baxada o a la otra Banda. Sin embargo, autores laicistas que no reconocen esta doble jurisdicción eclesiástica y de política de las documentaciones religiosas de la época, atribuyen el cambio de nombre a la legislación de 1813,

emanada de la Asamblea del año 13. Esto se menciona en el texto del Capítulo Cinco en la Historia de Entre Ríos – hasta 1800, de autoría de Rondina (2013) y en otros textos históricos. Por lo cual, se deja explicitado aquí las diversas fuentes históricas acerca de este tema.

Como es sabido, en Argentina, la Asamblea del año 1813 fue la primera asamblea con intención de legislación independiente, antes de la Declaración de Independencia del 9 de julio de 1816. Su funcionamiento orgánico se dio entre enero de 1813 y enero de 1815, en el transcurso del Segundo Triunvirato establecido en Buenos Aires con el fin de orientar las luchas internas y debates acerca de la posible legitimidad de un gobierno propio por estar acéfala la Monarquía Española y apropiada por un monarca puesto por Napoleón Bonaparte.

Como era una asamblea legislativa, se debatieron otros temas que se vinculan con la organización política institucional del nuevo territorio en marcha de una posible independencia. Entre estos debates, el día 25 de junio de 1813 se eleva al poblado de Paraná, que ya contaba con administración autónoma con la Parroquia Catedral, al rango de Villa. Por lo cual, al carecer de origen formal histórico – fundacional, algunos autores sostienen que esta fecha es el reconocimiento formal de origen de Paraná obviando la documentación histórica y demás debates que ya se han mencionado en esta serie de tres artículos sobre antecedentes de Paraná antes de 1730.

Junta de Temporalidades de los Jesuitas en la Baxada

La Junta de Temporalidades fue un organismo gubernamental con origen en España que se constituyó con sedes en todos los lugares donde hubo presencia de la Compañía de Jesús. Las sedes abarcaban todo el territorio de América, de Filipinas y los demás lugares en el mundo donde hubo bienes que administrar, con el objetivo de inventariar, disponerlo y liquidar los remanentes. En el Archivo del Cabildo de Santa Fe se levantaron actas de los bienes existentes en todos los territorios para su jurisdicción (Valenzuela), incluyendo los espacios ocupados en la otra banda del Río Paraná, también denominados La otra banda a secas. Este destino de los bienes confiscados con la expulsión no siempre fue pulcramente gestionado. Ya que la avidez, la ignorancia para administrar y la corrupción se encuentran en el corazón del hombre. La abundancia de los bienes jesuíticos en animales, edificaciones, joyería litúrgica y propiedades eran caldo de cultivo para esto. En los últimos años varios investigadores (Cori) han profundizado en este tema utilizando las actas del Archivo de Santa Fe. Dichas actas evidencian los bienes, los responsables de la administración y también los castigos de quienes cometieron actos de corrupción. Son una fuente cuidadosamente organizada donde se encuentran menciones a los bienes que la Junta de Temporalidades registró en la otra banda. De esto puede deducirse que hubo presencia jesuítica en la Baxada, no sólo como apostolado itinerante con dependencia eclesíastica de Santa Fe capital. Hubo bienes a distribuir en joyería litúrgica, animales, esclavos (Ciliberto, Richard 2024) que trabajaban en el cuidado de los animales y propiedades inmobiliarias (Leonhardt)

Cierre de la temática

Como aspectos de cierre en algunos temas planteados podemos llegar a las siguientes conclusiones:

1. Hubo jesuitas en el origen del poblado de la Baxada. Anteriormente, en la exploración de Hernandarias hacia el año 1606 encuentra guaraníes que entendía español y vaqueaban para los jesuitas de Santa Fe. Y en el año 1660 los mercedarios establecieron una reducción de mepenes en la misma zona. Por lo que la presencia religiosa en los orígenes de Paraná no resulta extraña.
2. De parte de los jesuitas, hubo intentos de formar una estancia por los animales cimarrones existentes y para aprovechar las barrancas caleras que usaban en construcciones de Corrientes y de Santa Fe, ubicadas hacia el norte del asentamiento humano de la Baxada. Estos intentos fueron infructuosos y se vendieron las tierras para obtener otras en la costa contraria, hacia el sur de Santa Fe, en los alrededores de la actual Carcarañá. En ambos casos, la estancia fue llamada San Miguel Arcángel.
3. La presencia de jesuitas en la Baxada de la Otra Banda tuvo como fin sostener la vida sacramental y la catequesis de los pobladores que se iniciaron como cuidadores de rebaños y tierras que eran propiedad de santafesinos. Ya que no se han encontrado documentos y/o archivos que mencionen algún otro tipo de establecimiento educativo, cultural o religioso en la zona. Para estos fines sería necesario algún tipo de investigación arqueológica en profundidad.
4. Según surge de algunos testimonios en los libros de Furlong, Segura y de Pérez Colman y de las menciones en las actas de la Junta de Temporalidades que se encuentran en el Archivo Provincial de Santa Fe. La presencia jesuitas tuvo bienes en la zona ya que si no hubiesen bienes, no estaría presente en la liquidación y disposición de los mismos la Junta de Temporalidades. Ya que se constituyó con este fin. Además, en recientes investigaciones de autores de Conicet en Santa Fe se han encontrado sanciones por actos de corrupción en la liquidación y disposición de los bienes jesuíticos existentes en la Baxada en las actas originales de dichas Juntas.
5. Varios de estos testimonios coinciden con algunas de las leyendas urbanas paranaenses acerca de la existencia de una casa de ejercicios en la base de la actual Casa Curial del Arzobispado, al costado derecho de la Catedral. Además, se menciona una casa sacerdotal en el predio de la actual Escuela Mariano Moreno, en calle Corrientes al final. Dicho predio, sin la calle que actualmente cruza al medio, se extendería desde la Escuela hacia el lado de avenida Francisco Ramírez, debido a la presencia de árboles extraños a las especies nativas. Esto incluiría la actual Plaza – Jardín Marcelino Román, en el desnivel de la calle cuya vertiente de agua termina en el Río Paraná, cerca del Puerto Viejo. Si se plantea la mirada del observador desde el río, es un curso de agua que permite adentrarse en el territorio de la ciudad de Paraná, accediendo directamente al centro de la ciudad. Lo que no resulta descabellado plantear como un acceso para la casa sacerdotal y a unos 500

metros más hacia adentro del territorio, una casa de ejercicios en la adyacencia de la actual Catedral. Ya que, en 1730 fue declarada sede del Obispado local, aún antes de la expulsión de los jesuitas de territorios hispanoamericanos. Lo que evidencia la importancia que ya tenía dicha zona para los habitantes.

Se sugiere al lector que no conoce la ciudad de Paraná, Entre Ríos en Argentina, la revisión de este enlace Google Maps como referencia territorial de lo que se menciona en este párrafo que se cita en Bibliografía. En el enlace de internet pueden apreciarse los espacios arbóreos, el curso de agua mencionado y desplazándose a través de los enlaces pueden apreciarse fotográficamente la actualidad de los espacios urbanos aquí detallados.¹

¹ Invito a los lectores a contactarme monicaavero@hotmail.com aguardando recibir aportes y comunicaciones de quienes investigan la temática.

BIBLIOGRAFÍA

- Archivo de la Provincia de Santa Fe. <https://www.santafe.gob.ar/hemeroteca/articulo/archivo/>
- AAVV (2013) *Historia de Entre Ríos – hasta 1800*, Editorial de Entre Ríos.
- Bourlot, R. – Bertolini, J (2016) “Índice sintético de la toponimia entrerriana”, Archivo General de Entre Ríos
- Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes <https://www.cervantesvirtual.com/>
- Biblioteca Nacional de España, *Lista de Jesuitas expulsados de Indias, Llegados al Puerto de Santa María – Puerto de Santa María, 30 de junio de 1769*, manuscrito <https://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000129878&page=1>
- Brabo, F. (1872), *Inventarios de los bienes hallados a la expulsión de los Jesuitas y ocupación de sus temporalidades por el decreto de Carlos III*, Imprenta y estereotipia M. Rivandeira, Madrid. En Google Books.
- Casanova, A. (2018) *La Iglesia Católica y las entidades religiosas ante la potestad tributaria estatal en el orden nacional e impositivo. Fundamentos constitucionales*, tesis doctoral, UCA Bs As.
- Caturelli, A. (2014), *El Nuevo Mundo, El Descubrimiento, La Conquista Y La Evangelización De América Y La Cultura Occidental*, Docencia.
- Ciliberto, V. (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”, *Topoi (Rio J.)*, v. 17, Nº 32, jan/jun, Río de Janeiro.
- Cori, G. (2006) “El Teniente Gobernador Joaquín Maciel y la administración de las Temporalidades, Santa Fe 1766-1771”, *Historia Regional*, Sección Historia, ISP Nº3, año XIX, Nº24.
- Dalmaso, V. (2005) *Repertorio Colonial Sudamericano: datos y reseñas*, Ars Continuus – Comentarios de conciertos.
- Gianello, L. (1951), *Historia de Entre Ríos (1520-1910)*, Ministerio de Educación de La Prov. De Entre Ríos.
- Leonhardt, C. (1932) “Establecimientos Jesuíticos en Corrientes y Entre Ríos, Boletín del Instituto de Investigaciones Históricas”, Tomo 15, año 11, Nº 53.
- Lucero, H. (2023) “Al rescate arqueológico de una estancia jesuítica”, *El Litoral*, https://www.ellitoral.com/informacion-general/rescate-arqueologico-estancia-jesuistica_0_j9QObMM2il.html
- Oficina de Bienes Culturales de la Arquidiócesis de Paraná, <https://www.bculturales.com.ar/copia-de-catedral-de-paran%C3%A1>
- Page, C (2010) “El exilio de los novicios jesuitas de la Provincia de Paraguay”, *Revista Archivum*, Junta de Historia Eclesiástica Argentina Nº XVIII.
- Page, C. (2020) “El colegio jesuita de Santa Fe (Argentina) según el relato del expulsó Manuel García”, *IHS. Antiguos Jesuitas en Iberoamérica*, vol. 8 ISSN: 2314-3908
- Page, C. (2024) “Lista de los jesuitas expulsados de Indias, Llegados al Puerto de Santa María Biblioteca Nacional de España”

<https://www.facebook.com/100057954377746/posts/lista-de-los-jesuitas-expulsados-de-indias-llegados-al-puerto-de-santa-mar%C3%ADa-bib/1006459494629187/>

Reale, G – Antiseri, D. (2011) “Historia de la Filosofía, 2”. *Patrística y Escolástica*, Universidad Pedagógica Nacional – Ed. San Pablo, Bs As.

Richard, A. (2021), “Hacia una Arqueología de la Diáspora Africana en el Litoral rioplatense: Paraná (Entre Ríos, Argentina) como poblado fronterizo durante el siglo XVIII y comienzos del XIX Repositorio Institucional Conicet” <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/162230>

Richard, A. (2024) *Arqueología Histórica de la diáspora africana en el centro – oeste entrerriano, siglos XVIII; XIX y XX*, tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Santa Fe Turismo, <https://www.santafe.tur.ar/2021/03/23/jesuitas-en-la-santa-fe-colonial/>

Segura, J. (1946), *Historia Eclesiástica de Entre Ríos*, Nogoyá SRL.

Silguero, D. (2023) “La Imagen histórica de la Virgen del Rosario”. https://www.bculturales.com.ar/files/ugd/e7e400_caa673e133e64cdf88e5a8fff2401044.pdf

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*, N° 20.

Referencia Geográfica de Google Maps acerca de las zonas urbanas que se mencionan en este artículo en [Paseo Jardín](#).

Proyecto Educativo Ambiental (PRAE) Huella Verde, IE José Consuegra Higgins, Municipio Sabanalarga Departamento del Atlántico, Colombia.

Environmental Educational Project (PRAE) Huella Verde, IE Jose Consuegra Higgins, Sabanalarga Municipality, Department of Atlantic, Colombia.

MSc. Oriana Liccette Benjumea Piedris. Universidad UMECIT, Panamá
PhD. Daniel Alejandro González Ortiz. Universidad de Pamplona, Colombia
MSc. Ángela Martínez Marciales. Ana G. Méndez University, EEUU
MSc. Henry Tamara Arias. Universidad UMECIT, Panamá
MSc. Luis Miguel Saldaña Escorcía. Universidad UMECIT, Panamá
MSc. Ricardo Antonio Hernández Herrera. Universidad UMECIT, Panamá
MSc. Mireyle Zarate Natera. Universidad UMECIT, Panamá

RESUMEN

Los habitantes de Sabanalarga se dedican a la ganadería y agricultura. Otros, en hacer bollos de yuca, chocolate de harina de maíz, jalea de tamarindo, panderitos cubiertos y cazabe. La institución educativa presenta problemáticas de condiciones sanitarias, ausencia de servicios públicos y saneamiento básico (acueducto, aseo, alcantarillado), la mayoría de las viviendas vierten sus desechos, aguas grises y otros en un arroyo ubicado cerca de las inmediaciones del colegio. Situación vulnerable para estudiantes, docentes (comunidad educativa) y el entorno ambiental. Las lluvias fuertes provocan inundaciones en la IE, ha sido necesario trasladar los estudiantes de aulas, no solo por lo malos olores que éstas presentan, también por la fuerza del caudal. Los estudiantes aprenden con el ejemplo a través de los procesos pedagógicos direccionados desde el aula con el docente, utilizando diversas herramientas didácticas y pedagógicas con aprendizajes autónomos y significativos. El presente PRAE está en transición y adaptación en la IE, con buen resultado en la implementación. Como parte de las conclusiones, el currículo escolar del José Consuegra Higgins de Isabel López definitivamente podrá traer situaciones positivas tanto para la formación de los estudiantes como para la infraestructura de la institución y el cuidado y preservación de las áreas aledañas a la misma, fomentando las buenas prácticas ambientales y cuidados de los entornos.

PALABRAS CLAVE: PRAE; huella verde; entornos ambientales; comunidad educativa

ABSTRACT

The inhabitants of Sabanalarga are dedicated to livestock and agriculture. Others make cassava rolls, corn flour chocolate, tamarind jelly, covered tambourines, and cassava bread. The school faces sanitary issues, lacking public services and basic sanitation (water supply, sanitation, and sewage disposal). Most homes dump their waste, gray water, and other waste into a stream located near the school. This situation is vulnerable for students, teachers (the school community), and the surrounding environment. Heavy rains cause flooding at the school, and it has been necessary to move students from classroom to classroom due to the unpleasant odors and the force of the water. Students learn by example through classroom-led pedagogical processes with the teacher, using various didactic and pedagogical tools, resulting in autonomous and meaningful learning. The current PRAE (Spanish Educational Plan) is undergoing transition and adaptation at the school, with successful implementation results. As part of the conclusions, the curriculum at José Consuegra Higgins School in Isabel López will definitely bring positive results for both the education of students and the institution's infrastructure, as well as the care and preservation of the surrounding areas, promoting good environmental practices and environmental stewardship.

KEYWORDS: PRAE; green footprint; environmental settings; educational community

INTRODUCCIÓN

Aspectos Naturales

Se podría decir que el entorno que rodea a la IE José Consuegra Higgins es Sabanalarga, un municipio ubicado en el centro del departamento del Atlántico que limita al norte con el municipio de Usiacurí y Baranoa, al Noreste con el Municipio de Repelón, al Este con el municipio de Ponedera, al Sur con Manatí y Candelaria, y al Oeste con Luruaco y Repelón, teniendo de por medio el embalse del Guájaro. Se localiza sobre una meseta a 108 metros sobre el nivel del mar y posee una temperatura media de 30° C. Este territorio tiene una extensión de 40.402.12 Hectáreas y cuenta con suelos fértiles gracias a los cuales se ha convertido en territorio de despensa del departamento, con el suministro de vacunos y cultivos de caña de azúcar, algodón, maíz y plátano.

Ahora bien, específicamente hablando sobre el sector inmediato a la institución educativa en cuestión, se tiene que esta está ubicada en el corregimiento de Isabel López de Sabanalarga. Una zona que, al ser rural, se encuentra rodeada de una cantidad significativa de vegetación y una naturaleza rica en variedad de plantas y animales silvestres, propias del bosque seco tropical. En Sabanalarga, la temporada de lluvia es nublada, la temporada seca es parcialmente nublada y es muy caliente y opresiva. Durante el transcurso del año, la temperatura varía de 23°C a 34°C y rara vez baja a menos de 22°C o sube a más de 36°C. Durante la temporada calurosa, que dura 1,9 meses y va del 13 de marzo al 9 de mayo, la temperatura máxima promedio diaria es de más de 33°C; en esta el mes más cálido del año es abril con una temperatura máxima promedio de 34°C y mínima de 25°C. En tanto que, la temporada fresca dura 2,2 meses, del 1 de octubre al 7 de diciembre, y tiene una temperatura máxima promedio diaria menor de 32°C; en esta temporada el mes más frío del año es octubre y tiene una temperatura mínima promedio de 24 °C y máxima de 32 °C.

Aspectos Sociales

Demografía: Características y Estructura Poblacional Municipio conformado por una población étnica total del 1.28%, desagregada en población indígena (0.07%), negra mulata o afrocolombiana (1.13%), población raizal (0.02%) y población ron (0.06%).

En términos de densidad poblacional, se tiene que para el año 2020, según el análisis más reciente realizado para el Plan de Desarrollo Municipal de Sabanalarga 2020-2023, este contaba con una población total de 103.307 personas, entre las cuales registraban 52.653 masculinos y 50.654 femeninas.

En el territorio, la relación de niños/mujer era de 40/100, los índices de infancia y juventud no superan los 30, 28/100 y 25/100, respectivamente; el índice de vejez era de 13/100 y el de envejecimiento de 46/100. El índice demográfico de dependencia era de 58,59/100, el de dependencia infantil de 44,36/100, el de dependencia mayores de 14,22/100 y, finalmente, el índice de Friz (que representa la proporción de población

en el grupo 0 a 19 años con relación a la de 30 - 49 años) fue de 152,42, lo cual quiere decir que, como tal, la población del sector puede/podía ser considerada “envejecida”.

Otros indicadores de la dinámica de la población:

Crecimiento natural: Para el año 2018 fue de 8,4.

Tasa bruta de natalidad: Para el 2018 fue de 13,1.

Tasa bruta de mortalidad: Para el 2018 fue de 4,64.

Tasas de Fecundidad en mujeres entre 10 y 14 años: Para 2018 fue de 2,57.

Tasas de Fecundidad en mujeres entre 15 y 19 años: Para 2018 fue de 85,00.

Tasas Específica de Fecundidad en mujeres entre 15 y 19 años: Para 2018, 43,92.¹

Organización Administrativa e institucional

La estructura organizacional del municipio se encuentra conformada por el despacho del alcalde y cuatro secretarías; General, Hacienda, Educación, Interior y Salud y las Oficinas de Control Interno y Jurídica. Para fines administrativos el Municipio de Sabanalarga está dividido en 60 Barrios: Centro, La Esperanza, John F. Kennedy, Los Laureles, Los Campanos, Rey José, Los Ángeles, La Candelaria, Voz del Pueblo, Villa Carmen, El Pradito, San Antonio, 7 de Agosto, 1 de Diciembre, Los Claveles, La Florida, Bella Vista, Urbanización San Carlos 1° y 2° etapa, La Unión, Evaristo Sourdis 1° y 2° etapa, Las Camelias, San José, Los Robles 1° y 2° etapa, La Alianza, Las Colinas, 1 de Mayo, Hospital, Tolima, San Martín, Sabanita, Getsemaní, La Concepción, Los Nogales, Nuevo Horizonte, Jagüey de Villa, Las Mercedes 1° y 2° etapa, Villa Concepción, Las Lomas, Las Quintas, Paraíso, Villa Esperanza, La Sabana, Villa Belén, Isabel Cristina, La Manga de la Piragua, Las Américas, Feria, Santander, Cascajalito, Los Manguitos, La Paz, 31 de Enero, 11 de Febrero, Las Melisas y Puerto Amor, entre otros. Los cuales están distribuidos en cuatro niveles de estratificación.²

Educación y Salud

De acuerdo con el Departamento Nacional de Planeación DNP, según se afirma en el informe de viabilidad fiscal territorial (Ministerio de Hacienda y Crédito Público, 2020), para el año 2020, la cobertura en educación era del 93.97% y la cobertura en salud del 97.99%, estando esta última conformada por: régimen especial 2.55%, régimen contributivo 30.33%, y afiliados al régimen subsidiado 67.12%.

El municipio cuenta con una red de prestadores de servicios de salud públicos y privados, que sirven al casco urbano y a los corregimientos y los municipios cercanos. El principal prestador público es la E.S.E. Hospital Departamental de Sabanalarga; otro prestador importante es el Centro Materno Infantil de Sabanalarga E.S.E CEMINSA. En cuanto a los prestadores privados se destaca la Clínica San Rafael la cual presta

¹ Alcaldía de Sabanalarga. Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023 (2020, p. 52-55)

² Alcaldía de Sabanalarga. Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023 (2020)

servicios especializados para el municipio y las poblaciones aledañas, poniendo a disposición de la comunidad una sede principal que ofrece varios servicios hospitalarios en I, II, III, y IV Nivel de complejidad.³

Economía

Se centra en el Comercio al por mayor y al detal, agricultura, pesca, ganadería y servicios. Esta población presenció el paso de las fuerzas realistas al mandato del General Tomás Morales, que se dirigió al sitio de Cartagena. En 1833 fue elevada a la categoría de Villa, Capital del 4° Cantón de la provincia de Cartagena. El 27 de enero de 1860 fue constituida como provincia del Estado Soberano de Bolívar. En 1905 fue unida con la provincia de Barranquilla para formar el departamento del Atlántico, ratificado por la ley 21 de 1910. Mediante ordenanza No. 40 de diciembre 16 de 1964, se ratifican sus linderos con los municipios de Palmar de Varela, Santo Tomás, Polonuevo, Baranoa, Usiacurí, Piojó, Luruaco, Repelón, Manatí y Candelaria. En cuanto a las creencias religiosas del sector, se tiene que la mayoría de los habitantes practica el catolicismo.⁴

Tradiciones y Costumbres

En Sabanalarga, anualmente, se celebra la Feria Ganadera más importante de la región con expositores de toda la costa y del país. Cada año, se realiza la celebración de la Semana Santa, una manifestación religiosa y cultural celebrada desde hace más de 260 años, lo que la convierte en la celebración con la mayor antigüedad de este municipio.

La relación del PRAE con los elementos de desarrollo trata de entender lo que refiere a los PRAE, según lo afirma el Ministerio de Educación Nacional (2005), “son proyectos pedagógicos que promueven el análisis y la comprensión de los problemas y las potencialidades ambientales locales, regionales y nacionales, y generan espacios de participación para implementar soluciones acordes con las dinámicas naturales y socioculturales”. Una de sus funciones principales es la de formar a los individuos desde una concepción de desarrollo sostenible; aprovechando los recursos en el presente, sin agotarlos para su utilización en el futuro, sobre la base del respeto a la diversidad, la autonomía. Estos proyectos, durante su planeación e incorporación contemplan, no sólo aspectos económicos, sino sociales, culturales, políticos, éticos y estéticos en pro de una gestión sostenible del entorno.

Por otro lado, según la ONU (2021), existen tres elementos de desarrollo que es fundamental armonizar para alcanzar el desarrollo sostenible, estos son: el crecimiento económico, la inclusión social y la protección del medio ambiente. Estos se encuentran interrelacionados y son todos esenciales para el bienestar de las personas y las sociedades.

³ Alcaldía de Sabanalarga. Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023 (2020)

⁴ Alcaldía de Sabanalarga. Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023 (2020)

Según Paulo Freire, como se cita en Barreiro (2017) “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. De lo cual puede inferirse que una de las principales finalidades de la educación como proceso, vendría siendo la de producir en los individuos la necesidad de investigar, analizar y comprender su entorno para, posteriormente, poder llevar a cabo acciones a través de las cuales pueda contribuir a su mejora mediante la transformación de situaciones o fenómenos problemáticos.

“La sociedad reclama personas con alto contenidos de criticidad, currículo, responsabilidad, coherencia, exigencia, dinamismo, pero sobre todo mayor adquisición académica, representada en títulos, para así afrontar los retos que generan cambios en el proceso educativo como en las personas” (Ortiz *et al.*, 2020, p. 69).

Medioambiente

Esta palabra, según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, es un término que “se usa más comúnmente en referencia al ambiente natural, o la suma de todos los componentes vivos y los abióticos que rodean a un organismo, o grupo de organismos. El medio ambiente natural comprende componentes físicos, tales como aire, temperatura, relieve, suelos y cuerpos de agua, así como componentes vivos, plantas, animales y microorganismos”⁵.

Aunque, la mayoría del tiempo se menciona este como el espacio en el cual usualmente interactúan los diferentes elementos que componen un mismo contexto, ya sea este biológico, social, físico. Es decir, se le conoce de esta forma al entorno en el cual diferentes organismos interactúan con el entorno en el que viven.

Educación Ambiental

Aunque usualmente se tiende a confundir la educación ambiental como una especie de campo de estudio o como un área de enseñanza y suele usarse como sinónimo de biología o naturales, esto no es correcto. La educación ambiental es un proceso, aunque bien no existe un consenso sobre su definición puntual, sí existen varias conceptualizaciones dadas por distintos autores.

Esto puede verse evidenciado en la premisa defendida por Cruz (1989), quien define la educación ambiental como:

- Un proceso que incluye un esfuerzo planificado para comunicar información y/o suministrar instrucción basado en los más recientes y válidos datos científicos al igual que en el sentimiento público prevaleciente.
- Diseñado para apoyar el desarrollo de actitudes, opiniones y creencias.
- Que apoya a su vez la adopción sostenida de conductas.

⁵ Tomado de

https://tomi.digital/es/26476/conceptos-y-diferencias-sobre-medio-ambiente-desarrollo-ind?utm_source=google&utm_medium=seo

- Que guía tanto a los individuos como a grupos para que vivan sus vidas, crezcan sus cultivos, fabriquen sus productos, compren sus bienes materiales, desarrollen tecnológicamente, etc. de manera que minimicen lo más que sea posible la degradación del paisaje original o las características geológicas de una región, la contaminación del aire, agua o suelo, y las amenazas a la supervivencia de otras especies de plantas y animales.

Mientras que, Para Nóvoa (2009, p. 198) la Educación Ambiental EA es una vía para el “replanteamiento de nuestras relaciones con la biosfera, a la vez que un instrumento de transformación social y empoderamiento de los más débiles, todo ello con la meta final de conseguir sociedades más armónicas y equitativas”. La educación ambiental es una especie de herramienta o proceso, mejor, para la autorreflexión y guía de los individuos de una sociedad. Sirve para sensibilizarlos respecto a las problemáticas que afectan su contexto ambiental, para reforzar su vínculo con la naturaleza y para fortalecer en ellos sus valores morales y sociales, de tal modo que, sin estar obligados, aprendan a convivir de manera respetuosa con su entorno.

“La idea central es propiciar actividades de formación educativas con laboratorios ecológicos alternativos, que planteen nuevas herramientas pedagógicas a la hora de proponer procesos experimentales, de acuerdo con los semilleros y líneas de investigación propuestos por los docentes acompañantes” (Muños *et al.*, 2020, p. 54).

Proyecto Comunitario

El significado o definición de lo que es un proyecto comunitario, hace referencia a aquellas actividades que se realizan en aras de solucionar problemáticas que afectan a los integrantes o miembros de un grupo población o comunidad. Generalmente, estos proyectos son creados e impulsados por las mismas personas afectadas o por aquellos que desean dar resolución a la cuestión.

La Ley Orgánica de los Consejos Comunales (LOCC) (como se cita en Larrea, 2011) define los proyectos comunitarios, en el artículo 4, como un “conjunto de actividades concretas orientadas a lograr uno o varios objetivos, para dar respuesta a las necesidades, aspiraciones y potencialidades de las comunidades” (p. 3).

Lo anterior indica que los deseos y necesidades de una comunidad pueden ser satisfechos por medio de actos que evidencien las preferencias y aspiraciones generales y no de individuos concretos, fracciones o grupos de poder dentro de ella o de agencias externas que busquen retribuciones económicas.

Estas acciones se estructuran bajo la forma de proyectos, que producen cambios en la situación económica, social y cultural presente o actual de la comunidad, transformándola en una situación futura que contribuya a mejorar las oportunidades y calidad de vida de sus habitantes. (Larrea, 2011, p. 3-4)

De todo lo anterior, se puede deducir entonces que la principal finalidad de un proyecto comunitario no es otra más que la de solventar de manera efectiva y eficiente la necesidad de una población por solucionar una determinada situación que los

aqueja, independientemente de que esta sea económica o social. Esto, sin intereses netamente económicos, sino con miras de mejorar la calidad de vida de la comunidad en general.

Manejo De Residuos Sólidos

Según Ochoa (2018) en Sáez y Urdaneta (2014):

“El manejo de residuos sólidos está comprendido por todas las actividades funcionales u operativas relacionadas con la manipulación de los residuos sólidos desde el lugar donde son generados hasta la disposición final de los mismos”.

Este manejo se encuentra dividido en una serie de fases o etapas que son:

- La generación, que está directamente relacionada con las actividades realizadas por el ser humano que provocan el surgimiento de residuos sólidos: el crecimiento poblacional, el incremento de la actividad comercial e industrial.
- La composición, es básicamente la información obtenida respecto a la cantidad de residuos sólidos generados por una región o una población específica, así como la caracterización o tipificación de estos.
- La separación consiste en la clasificación en diferentes componentes de los residuos sólidos en la fuente de generación.
- La recolección y transporte, que, como su nombre lo indica, no son más que el proceso de recogida y transporte de los residuos sólidos desde los sitios destinados para su depósito o almacenamiento por parte de los generadores hasta el lugar donde serán descargados.
- El tratamiento y disposición final, que, a grandes rasgos, es el conjunto de actividades que se llevan a cabo para tratar, procesar y transformar los residuos. El procesamiento, como tal, implica separar objetos voluminosos, separar los componentes de los residuos, la reducción de tamaño (trituración), separar metales ferrosos y la reducción de volumen (compactación). Mientras que el tratamiento busca reducir el volumen y peso de los residuos y recuperar los subproductos.

Concepto de Interdisciplinariedad

Según Morin (s.f.) la interdisciplinariedad puede significar pura y simplemente que diferentes disciplinas se sientan en una misma mesa, en una misma asamblea, como las diferentes naciones se reúnen en la ONU sin poder hacer otra cosa que afirmar cada una sus propios derechos nacionales y sus propias soberanías en relación con las usurpaciones del vecino. (p. 15).

Aunque, según palabras del mismo autor, este término también puede ser utilizado para referirse al intercambio y cooperación, lo cual, hace que la interdisciplinariedad pueda devenir en alguna cosa orgánica y no solo en aspectos de disciplinas científicas o de estudio.

Cabe señalar que, pese a la importancia de flexibilizar un currículo, hay instituciones educativas que han implementado unos planes curriculares estandarizados en sus

procesos educativos, lo que no ha permitido clarificar la intención educativa institucional afectando la calidad de sus prácticas pedagógicas, viéndose reflejado en las dificultades que se presentan dentro del aula. (Ortiz *et al.*, 2020, p.27)

Por su parte, Tamayo (1995) afirma que “el prefijo inter (entre), indica que entre las disciplinas se va a establecer una relación; determinar el tipo de relación nos conduce a un estudio de los niveles de la interdisciplinariedad” (p. 5). Para él, esta nace como reacción en contra de la especialización y/o el reduccionismo científico e “incorpora los resultados de las diversas disciplinas, tomándolas de los diferentes esquemas conceptuales de análisis, sometiéndolas a comparación y enjuiciamiento y, finalmente, integrándolas” (Tamayo, 1995, p. 5).

Concepto de Transversalidad

Según Bataller (2017), la transversalidad consiste en una propuesta educativa que permite abordar la acción docente desde una perspectiva humanizadora, desarrollando principalmente los aspectos éticos (valores) en la formación de las personas. Esta modalidad educativa pretende ayudar a superar el divorcio existente entre la escuela y la vida, así como guiar los propósitos escolares al responder a la pregunta ¿para qué enseñar?.

Ahora bien, según el Ministerio de Educación de Chile, (s.f.) la Transversalidad Educativa enriquece la labor formativa de manera tal que conecta y articula los saberes de los distintos sectores de aprendizaje y dota de sentido a los aprendizajes disciplinares, estableciéndose conexiones entre lo instructivo y lo formativo. La transversalidad busca mirar toda la experiencia escolar como una oportunidad para que los aprendizajes integren sus dimensiones cognitivas y formativas, por lo que impacta no sólo en el currículum establecido, sino que también interpela a la cultura escolar y a todos los actores que forman parte de ella.

Métodos

El presente proyecto se encuentra influenciado por un creciente interés, tanto de la institución, como de los docentes y demás actores participantes del mismo, en la promoción y cuidado del medioambiente que rodea a la IE José Consuegra Higgins de Isabel López. Su planeación se llevó a cabo bajo la premisa de que la temática ambiental debe ser entendida como un espacio abierto, donde la discusión y el análisis no deben darse en forma unidireccional, sino que deben fungir como herramientas para el debate, la crítica y la autorreflexión de forma cotidiana; para que, de esta manera, sea posible ir despertando la sensibilidad de los individuos del municipio y el corregimiento, hacia el entorno que los rodea.

Se deben cumplir requisitos de calidad educativa, investigación desde los centros de estudio, aprendizaje continuo, adquisición de competencias investigativas y otras, que formen estudiantes integrales, interesados en el mejoramiento sostenible de las regiones, con capacidades para desempeñarse tanto académicamente como en lo laboral. (Ortiz & Diaz, 2021, p. 30)

Es decir, se defiende la idea de que todo lo relacionado a medio ambiente debe ser considerado un tema que nos permita, como ciudadanos, corregir el rumbo de nuestras acciones en miras de salvaguardar la integridad del entorno natural para las generaciones futuras.

Una de estas temáticas ambientales en la que es fácil involucrar la intervención activa de todos, es el correcto manejo de los residuos sólidos. No obstante, he de considerar que solo una charla sobre medio ambiente y sin un trabajo educativo fuerte, existe la posibilidad de inculcar en la población el cuidado de la naturaleza y la adquisición de buenas prácticas ambientales, resulta un pensamiento utópico. Para lograrlo, se debe planificar e implementar un programa educativo que conduzca al manejo integral de los residuos sólidos que se generan en la escuela, ahí es donde entra el PRAE huella verde.

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. (Ortiz *et al.*, 2024, p. 59)

Por medio de esta estrategia, puntualmente, se busca disminuir el impacto ambiental que genera la inadecuada disposición de residuos sólidos en el entorno de la escuela; hecho que, según se espera, despertará en la comunidad estudiantil el amor por la tierra y el cuidado y aprovechamiento de los recursos naturales a través de la huerta escolar. Con miras de lograr esto, en la institución se implementarán las acciones necesarias para el mejoramiento del manejo de los residuos, y la transformación de estos; así como la capacitación que facilite fomentar la educación y la conciencia ambiental en esta comunidad.

Ahora bien, para obtener buenos resultados, se hace necesario un tipo de estudio observacional, prospectivo no experimental, mediante estrategias aplicadas por los docentes acompañantes, a los estudiantes de los diferentes niveles de formación, conformando grupos de trabajo a quienes se les asignaron unas funciones específicas, de la siguiente forma:

- Grupo de investigación: responsable de indagar sobre el tema de investigación (el agua como recurso imprescindible para los seres humanos), a través de todos los medios (internet, textos, revistas, enciclopedias, aplicación de encuestas, artículos científicos). “Se requiere trabajar en la construcción actitudes, que promuevan nuevas alternativas frente a la realidad de los jóvenes y formación curricular que pueda contemplar la investigación formativa para la construcción y mediación del conocimiento en niños y jóvenes estudiantes investigadores” (Ortiz *et al.*, 2020, p. 14).
- Grupo de gestión: el responsable de buscar los contactos con las entidades competentes, para lograr los objetivos planteados en el proyecto. (visitas a la planta de bombeo, a los tanques de abastecimiento, al administrador del acueducto, contacto con la Secretaría de Salud Departamental, centro de salud del corregimiento, Alcaldía de Sabanalarga).

- Grupo de divulgación: el responsable de mantener informado al resto del grupo en los avances obtenidos durante la investigación, organizar la socialización del proyecto ante la comunidad y entidades competentes.

Para visualizar con claridad lo que se llevó a cabo, se presenta la siguiente operacionalización de variables.

Variable	Dimensión	Indicador	Fuente de Información	Técnica de Recolección de Datos
Conocimiento ambiental	Comprensión de conceptos	Nivel de conocimiento sobre manejo de residuos sólidos y cuidado del agua	Estudiantes de diferentes niveles educativos	Encuestas estructuradas con preguntas cerradas
Actitudes hacia el medio ambiente	Disposición y compromiso en acciones ecológicas	Grado de interés y participación en actividades del PRAE	Estudiantes participantes en el programa	Cuestionarios Likert sobre percepción y actitud ambiental
Prácticas ambientales	Acciones concretas realizadas en la escuela	Número de acciones implementadas: separación de residuos, participación en huerta escolar, reducción de desechos	Observación directa en la institución	Lista de chequeo y registro de actividades realizadas
Gestión de residuos	Organización y transformación de residuos	Cantidad de residuos correctamente clasificados y transformados	Documentos internos del proyecto y registros de actividades	Revisión documental y conteo cuantitativo de residuos
Divulgación y socialización	Participación en comunicación de resultados	Número de actividades de socialización realizadas, asistencia a charlas y talleres	Registros del grupo de divulgación	Registro cuantitativo de actividades y asistencia
Impacto en la conciencia ambiental	Cambio en percepción y comportamiento	Incremento en la percepción de responsabilidad ambiental y adherencia a prácticas sostenibles	Encuestas antes y después de la intervención	Cuestionarios pretest y posttest, con escala de medición cuantitativa

Fuente: Elaboración propia

Resultados y discusión

Durante la ejecución del proyecto PRAE “Huella Verde” en la IE José Consuegra Higgins, se identificaron diversas problemáticas ambientales que afectan tanto a la comunidad escolar como al entorno de Sabanalarga. Entre los principales problemas se encontraron la contaminación por la laguna de oxidación, el manejo inadecuado de residuos sólidos, la explotación de suelos para construcción en los sectores cercanos a la institución, así como la contaminación del aire y del agua en épocas de lluvia. Asimismo, se evidenciaron deficiencias en los servicios de saneamiento básico, como acueducto y alcantarillado, lo que genera vertimientos de desechos en arroyos próximos al colegio, constituyendo un riesgo directo para estudiantes y docentes. Estos hallazgos se cuantificaron mediante observaciones directas, registros de incidencias y encuestas aplicadas a los estudiantes sobre percepción ambiental y prácticas de manejo de residuos.

En cuanto a las competencias desarrolladas en los estudiantes, los resultados indican que el PRAE contribuyó significativamente al fortalecimiento del conocimiento ambiental, la actitud positiva hacia la conservación del entorno y la adopción de prácticas sostenibles. Por ejemplo, el 85% de los estudiantes identificó correctamente los tipos de residuos sólidos generados en la institución y clasificó de manera adecuada al menos dos categorías en la práctica. De igual manera, el 78% manifestó participar activamente en la huerta escolar y en actividades de limpieza, mostrando un aumento en la conciencia ambiental y en la disposición para contribuir al cuidado del entorno, medido a través de cuestionarios estructurados con escala Likert.

El componente de investigación formativa permitió evaluar las competencias científicas de los estudiantes, orientadas a la identificación y manejo de residuos sólidos. Los estudiantes realizaron búsquedas bibliográficas, encuestas y registros cuantitativos sobre la cantidad de residuos generados y transformados en la institución, obteniendo resultados que evidencian un aprendizaje significativo y aplicable. Adicionalmente, se observaron mejoras en la capacidad de gestión y divulgación, dado que los grupos encargados de estos roles lograron organizar al menos cuatro actividades de socialización ante la comunidad, registrando asistencia de más del 70% de los estudiantes y docentes invitados.

Además, el PRAE promovió competencias ciudadanas y actitudinales, al fomentar la responsabilidad social y el compromiso con el entorno. Se observó que los estudiantes desarrollaron habilidades de análisis crítico frente a las problemáticas ambientales locales, identificando riesgos y proponiendo soluciones viables. Los resultados cuantitativos reflejaron que el 82% de los participantes adoptó al menos una práctica ambiental cotidiana, como reducir el uso de plásticos, implementar compostaje o cuidar la huerta escolar, lo que evidencia que el programa logró integrar de manera efectiva conocimiento, actitud y práctica, cumpliendo con los objetivos planteados en la operacionalización de variables y demostrando el impacto positivo de un enfoque pedagógico activo y sociocrítico.

En relación con el desarrollo de competencias, los resultados evidencian que los estudiantes adquieren habilidades para la clasificación y manejo de residuos sólidos, así como para la participación en la huerta escolar y actividades de limpieza, reforzando la formación autónoma y significativa que Ortiz et al. (2019) plantean como fundamental para la construcción de aprendizajes aplicables y sostenibles. Además, la investigación formativa, entendida como promoción de competencias científicas y transversales, permitió que los estudiantes aplicaran conocimientos en la práctica, tal como lo describen Ulloa et al. (2025), fortaleciendo la capacidad de análisis, registro y cuantificación de datos ambientales en la institución.

El enfoque pedagógico desde la perspectiva sociocrítica, como lo indica la Universidad Piloto de Colombia (2018), facilita la construcción de conocimiento reflexivo, colectivo y dialógico, promoviendo el pensamiento crítico y la responsabilidad social de los estudiantes frente al entorno. Esto se evidenció en la alta participación de los alumnos en actividades de socialización y en la adopción de prácticas ambientales sostenibles, lo que confirma que la educación ambiental no solo

transforma conocimientos, sino también actitudes y valores, fortaleciendo competencias ciudadanas y compromiso social, tal como Ortiz et al. (2022) lo señalan.

Para cerrar, estos hallazgos sugieren que un PRAE estructurado con metodologías activas, investigación formativa y acompañamiento docente constante logra resultados positivos en la conciencia ambiental de los estudiantes. La combinación de aprendizaje práctico, reflexión crítica y participación social demuestra que los programas educativos pueden incidir de manera efectiva en la mitigación de problemáticas ambientales locales y en la formación integral de los estudiantes, consolidando competencias científicas, ciudadanas y actitudinales que perduran más allá del aula.

Conclusiones

Ahora bien, se tiene que el presente Proyecto Ambiental Escolar, pretende lograr un impacto significativo en las prácticas ambientales de los estudiantes, maestros, padres o acudientes y la comunidad en general. Con su implementación, se pretende influir sobre el sistema de valores y costumbres de los pobladores para fomentar en ellos un mayor interés y una mayor preocupación hacia las temáticas referentes al medio ambiente. Por lo cual, se encuentra fuertemente relacionado con los elementos de desarrollo sostenible; esto dado que, al ser una labor conjunta promueve la inclusión social, al buscar aumentar las acciones para evitar la contaminación y proteger al medio ambiente.

Inclusión en la Dinámica del PEI

Los resultados obtenidos evidencian que el PRAE “Huella Verde” no solo se articula conceptualmente con el PEI de la IE José Consuegra Higgins, sino que se integra de manera operativa y medible en sus propósitos formativos. El fortalecimiento de valores como la responsabilidad, el respeto ambiental y el compromiso social se respalda en hallazgos cuantitativos significativos: el 82% de los estudiantes adoptó al menos una práctica ambiental cotidiana, el 78% participó activamente en la huerta escolar y jornadas de limpieza, y más del 70% asistió a las actividades de socialización lideradas por sus compañeros. Estos indicadores demuestran coherencia entre los principios institucionales y las acciones desarrolladas en el PRAE, consolidando una cultura ambiental transversal dentro del proyecto educativo institucional.

Asimismo, el 85% de los estudiantes logró identificar y clasificar correctamente los residuos sólidos generados en la institución, lo que evidencia no solo apropiación conceptual sino transferencia práctica del aprendizaje. Este nivel de desempeño confirma que el PRAE se convierte en un eje dinamizador del PEI al integrar formación académica, valores ciudadanos y acción comunitaria en un mismo proceso pedagógico.

Aportes del PRAE al Mejoramiento Institucional

Los hallazgos permiten afirmar que el PRAE ha generado impactos verificables en el mejoramiento institucional, tanto en el plano ambiental como formativo. Además de la disminución de la producción de residuos sólidos en al menos un 60% por parte de los

estudiantes participantes, se registró un fortalecimiento de competencias científicas y organizativas: los grupos estudiantiles desarrollaron procesos de búsqueda bibliográfica, levantamiento de encuestas y registros cuantitativos sobre generación y transformación de residuos, evidenciando avances en habilidades de análisis, medición y sistematización de información.

El componente de divulgación también mostró resultados concretos, con la organización de al menos cuatro actividades de socialización ambiental que convocaron a más del 70% de la comunidad educativa invitada, lo que refleja capacidad de liderazgo, gestión y comunicación. Estos datos permiten concluir que el PRAE no solo impactó conductas individuales, sino que fortaleció dinámicas colectivas, promoviendo trabajo colaborativo, pensamiento crítico y participación activa.

En términos institucionales, los resultados cuantitativos ya señalados evidencian que el programa trascendió la sensibilización teórica y logró cambios observables en conocimientos, actitudes y prácticas. De esta manera, el PRAE se consolida como una estrategia efectiva de educación ambiental con enfoque sociocrítico, capaz de incidir en la mitigación de problemáticas locales y de fortalecer competencias científicas, ciudadanas y actitudinales en coherencia con los lineamientos del PEI y los objetivos de formación integral.

Agradecimientos

A la comunidad educativa de la Institución Educativa José Consuegra Higgins de Isabel López por permitir crear, construir, contribuir y desarrollar progreso educativo de doble vía.

ANEXO**Tabla No. 1. Inclusión del PRAE en los planes de gestión y desarrollo de la Institución Educativa. Elaboración propia**

LINEAMIENTOS	ESTRATEGIAS	ACCIONES	ACTORES	RECURSOS (FINANCIEROS Y POLÍTICOS)
Fortalecimiento, coordinación y gestión	Determinar y dividir las actividades de Educación ambiental entre los docentes involucrados	<ul style="list-style-type: none"> - Formar equipos de trabajo. - Fomentar el trabajo en equipo mediante la articulación de las actividades. - Crear herramientas de evaluación y seguimiento. - Organizar reuniones para el seguimiento del cumplimiento de las actividades. - Gestionar recursos económicos para cubrir necesidades generadas por los proyectos PRAE. 	Institución Educativa José Consuegra Higgins de Isabel López	Presupuesto por parte de la Institución Educativa José Consuegra Higgins para la realización y el apoyo del PRAE.
Investigación y desarrollo	Analizar la evolución del PRAE en la institución y determinar soluciones a posibles problemáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar experiencias de los participantes en las actividades. - Analizar el estado de los proyectos que se están llevando a cabo. 	Estudiantes de los grupos de investigación de la IE José Consuegra Higgins de Isabel López	NA
Participación y organización	Desarrollo de una propuesta pedagógica didáctica, para la incorporación del PRAE al diseño curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar escenarios de gestión y participación entre docentes y estudiantes. - Involucrar la participación de todos los docentes y administrativos en los procesos de formación y capacitación. 	Docentes, directivos y estudiantes de la IE José Consuegra Higgins de Isabel López	NA
Formación y Capacitación	Capacitación docente en Educación Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar capacitaciones para ayudar a todos los docentes a formarse en educación ambiental 	Líderes del PRAE, docentes y directivos de la IE José Consuegra Higgins de Isabel López	Presupuesto por parte de la Institución Educativa José Consuegra Higgins para la realización y el apoyo del PRAE.
Comunicación y divulgación	Creación de piezas publicitarias que den a conocer el PRAE	<ul style="list-style-type: none"> - Crear afiches y publicaciones en RRSS que promuevan la participación de los estudiantes en las actividades del PRAE 	Participantes del PRAE	NA

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía de Sabanalarga (2020). "Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023". <https://www.uniatlantico.edu.co/wp-content/uatlantico/sites/default/files/Plan%20de%20Desarrollo%20Sabanalarga%202020%20-%202023.pdf>
- Municipio de Sabanalarga
<https://repositoriocdim.esap.edu.co/bitstream/handle/123456789/11087/6084-4.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Barreiro, J. (2017). Educación y concienciación.
https://isfd801-chu.infed.edu.ar/sitio/upload/Freire_Educacion_2.pdf
- Bataller, C. (2020) ¿Qué es la transversalidad en educación?
<https://www.elblogdeeducacion.org/post/2017/09/16/-qu%C3%A9-es-la-transversalidad-en-educaci%C3%B3n>
- Consideraciones. *Amazonía Investiga*. 5(8). [La Evaluación de la Educación Ambiental en las Escuelas Cubanas. Algunas Consideraciones](#)
- Cruz, J. (1989). *Educación ambiental: fundamentos y estrategias*. Editorial Kapelusz.
- Historia de Sabanalarga Atlántico. (s.f.). <https://www.sabanalarga.org/id25.html>
- Laarrea, E. (2011). *Proyectos comunitarios y participación social*. Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación de Chile (s.f.). "¿Qué es la Transversalidad Educativa?"
<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/que-es-la-transversalidad-educativa-5>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2005) "Educar para el desarrollo sostenible". Recuperado 8 de octubre de 2022, de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90893.html>
- Ministerio de Educación de Chile. (s.f.). *Transversalidad educativa*. <https://www.mineduc.cl>
- Ministerio de Hacienda y Crédito Público. (2020). *Informe de viabilidad fiscal territorial*. Gobierno de Colombia.
- Morin, M. (2021). La Agenda para el Desarrollo Sostenible.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Muñoz, J. A. G., Ortiz, D. A. G., Zárate, M. J. S., & Marciales, Á. M. (2019). "La Cartografía Social (Mapeo Colectivo) En un mundo globalizado: diagnóstico y reconocimiento del territorio y la problemática ambiental en el municipio de Cimitarra-Santander". *CITECSA*, 11(17).
- Muñoz, J. A. G., Ortiz, D. A. G., Zárate, M. J. S., & Marciales, A. M. (2020). "Investigación formativa en el diseño de una modalidad ambiental con actitudes ecológicas en una granja experimental al sur de Santander-Colombia". *Revista CITECSA*, 12(20).
- Nóvoa, A. (2009). "Para una formación de profesores construida dentro de la profesión". *Revista de Educación*, 350.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09.pdf
- Ochoa, M. (2018). Gestión integral de residuos sólidos y salud ambiental.
- Ortiz, D. A. G., Muñoz, J. A. G., Marciales, Á. M., & Zárate, M. J. S. (2019). "Lombricultura: Proyecto pedagógico para buenas prácticas ecológicas para la conservación de nuestro planeta, en la granja experimental cica, Cimitarra-Santander". *CITECSA*, 11(17).

- Ortiz, D. A. G., Díaz, N. M. Z., & Castellar, A. A. D. (2019). "Responsabilidad social y globalización". *Revista Dialogus*, (4).
- 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).
- Ortiz, D. A. G., Gamba, B. R. C., Herrán, E. L. P., & Acosta, D. A. R. (2020). "Investigación formativa en ciencia para el desarrollo de competencias en educandos". *CITECSA*, 12(20).
- Ortiz, D. A. G., Camargo, L. R., Navarro, D. A., & Ruiz, S. A. (2020). "Proyecto Educativo Institucional-PEI, con enfoque en educación ambiental". *CITECSA*, 12(20).
- Ortiz, D. A. G., Castellar, A. A. D., Zarate, M. S., & Marciales, A. M. (2020). "Responsabilidad Social Ambiental y Educación Globalizada". *CITECSA*, 12(20).
- Ortiz, D. A. G., & Díaz, N. M. Z. (2021). "La globalización y sus implicaciones en las tendencias de la competitividad y la educación virtual en la actualidad". *Societas*, 23(1).
- Ortiz, D. A. G., Ricaute, C. B., Chancy, C. A. C., & López, D. A. (2022). "Elaboración de Compostaje (Enseñanza–Aprendizaje) con Estudiantes Agropecuarios de la IE Integrado del Carare Cica en Cimitarra Santander-Colombia". *CITECSA*, 14(23).
- 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. G., Marciales, Á. M., Cortes, J. J. B., & Zapico, M. (2024). "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". *In Itinere*, 14(1).
- Pineda, R. y Pinto, L. (2018). Estrategias Didácticas en Educación Ambiental para el Fortalecimiento de Buenas Prácticas Ambientales. [Estrategias Didácticas en Educación Ambiental](#)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (s.f.). Documento de Apoyo Medio Ambiente. <https://eird.org/pr14/cd/documentos/espanol/Publicacionesrelevantes/Recuperacion/5-Med-Ambiente.pdf>
- Sáez, A. y Urdaneta, J. (2014). Manejo de Residuos Sólidos en América Latina y el Caribe. Omnia. 3. . <https://www.redalyc.org/pdf/737/73737091009.pdf>
- Sánchez, J. (2020, 8 junio). Qué son los residuos sólidos y cómo se clasifican. Ecologiaverde.com. <https://www.ecologiaverde.com/que-son-los-residuos-solidos-y-como-se-clasifican-1537.html>
- Tamayo, M. (1995). La Interdisciplinariedad. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/5342/1/interdisciplinariadad.pdf
- Universidad Piloto de Colombia (2018). Enfoque Pedagógico. <https://www.unipiloto.edu.co/descargas/Enfoque-Pedagogico.pdf>

Weather Spark (s.f.). El clima y el tiempo promedio en todo el año en Sabanalarga Colombia. <https://es.weatherspark.com/y/23464/Clima-promedio-en-Sabanalarga-Colombia-durante-todo-el-a%C3%B1o#Sections-Temperature>

Ulloa-Jiménez, M. J., González-Ortiz, D. A., Hernández-Gamboa, J. O., & Gonzalo-Zapico, M. (2025). "La investigación formativa, un análisis comparativo entre instituciones de educación secundaria públicas y privadas: Formative research, a comparative analysis between public and private secondary education institutions". *Multidisciplinary Latin American Journal (MLAJ)*, 3(1).

Justicia y equidad en la gobernanza de la IA

Justice and equity in AI governance

Dra. Verónica Melo
UFASTA; UCA

RESUMEN

El presente artículo analiza los desafíos normativos y éticos que plantea la gobernanza de la inteligencia artificial (IA) a la luz de las teorías contemporáneas de la justicia y el principio de equidad. Partiendo de la premisa de que la justicia en el entorno digital no es una noción unívoca, el estudio sostiene que su consecución no puede limitarse a una solución técnica en la fase de diseño, sino que exige una articulación interdisciplinaria y pluralista. El trabajo propone que la equidad debe operar como una exigencia estructural en la arquitectura regulatoria de la IA. Se concluye que la transformación de la justicia y la equidad en criterios operativos es una condición *sine qua non* para garantizar una praxis jurídica que tutele la dignidad humana, mitigue las asimetrías de poder y asegure un desarrollo tecnológico democrático y sostenible.

PALABRAS CLAVE: inteligencia artificial; gobernanza; bien común; equidad; ética algorítmica; dignidad humana

ABSTRACT

This article examines the normative and ethical challenges arising from the governance of artificial intelligence (AI) in light of contemporary theories of justice and the principle of equity. Premised on the notion that justice within the digital environment is not a univocal concept, the study argues that its attainment cannot be restricted to a mere technical solution during the design phase; rather, it necessitates an interdisciplinary and pluralistic articulation. Furthermore, this work posits that equity must function as a structural requirement within the regulatory architecture of AI. It concludes that the operationalization of justice and equity serves as a *sine qua non* condition for ensuring a legal praxis that safeguards human dignity, mitigates power asymmetries, and fosters a democratic and sustainably human technological development.

KEYWORDS: artificial intelligence (AI); governance; common good; equity; algorithmic ethics; human dignity

Introducción

El presente nos encuentra inmersos en un estadio tecnológico impulsado por una tecnología de uso general con profundas implicaciones sociales, que nos ponen de frente a las cuestiones más fundamentales.

La necesidad de desarrollar una IA al servicio del bienestar de la persona exhorta al establecimiento de un marco normativo adecuado que regule la economía de los datos y se adapte a una IA en permanente evolución. En este sentido, en el seno de la Unión Europea se ha ido conformando un auténtico corpus iuris digitalis que tiene ante sí el reto de aprovechar las ventajas de las tecnologías de IA para ganar en competitividad económica, e impulsar la prosperidad y el bienestar de sus ciudadanos, en un entorno neotecnológico seguro, fiable y compatible con los valores y principios que inspiran la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (Llanos Alonso, 2024).

La problemática sobre el alineamiento de los valores y comportamientos de los sistemas de IA con los valores humanos se trató en la Conferencia de Asilomar sobre IA beneficiosa, celebrada en enero de 2017 en California y organizada por el Future of Life Institute¹.

La equidad suele presentarse como un principio vertebral en el mapa de los documentos internacionales que abordan el uso responsable de los sistemas de IA.

Por ejemplo, en mayo de 2024, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) actualizó su Recomendación para la inteligencia artificial, documento que había sido aprobado en 2019 y que postula la adopción de una serie de principios para una gestión responsable y de confianza de la Inteligencia Artificial (IA). Desde 2019, los principios recogidos en la Recomendación han sido acogidos por el G20, la Unión Europea, Japón, Estados Unidos y otras jurisdicciones, y han informado el trabajo de las Naciones Unidas y el Consejo de Comercio y Tecnología entre la UE y EE.UU². Estos principios descansan en los valores del respeto a los derechos humanos y democráticos, la inclusión, la diversidad, la equidad, la innovación y el bienestar³.

En igual sentido, la Recomendación de la UNESCO sobre la Ética de la Inteligencia Artificial de 2021⁴ trata de las cuestiones éticas relacionadas con el ámbito de la inteligencia artificial en la medida en que competen al mandato de la UNESCO, abordando la ética de la IA como una reflexión normativa sistemática, basada en un marco integral, global, multicultural y evolutivo de valores, principios y acciones interdependientes, que puede guiar a las sociedades a la hora de afrontar de manera responsable los efectos conocidos y desconocidos de las tecnologías de la IA en los seres humanos, las sociedades y el medio ambiente y los ecosistemas, y les ofrece una

¹ <https://futureoflife.org/event/bai-2017/> (consultado el 24/5/2024)

² <https://www.cuatrecasas.com/es/spain/propiedad-intelectual/art/ocde-actualiza-principios-ia> (consultado el 27/5/2025)

³ <https://www.oecd.org/en/topics/ai-principles.html> (consultado el 20/5/2025)

⁴ <https://www.unesco.org/es/articulos/recomendacion-sobre-la-etica-de-la-inteligencia-artificial> (consultado el 20/5/2025)

base para aceptar o rechazar las tecnologías de la IA⁵. Considera la ética como una base dinámica para la evaluación y la orientación normativas de las tecnologías de la IA, tomando como referencia la dignidad humana, el bienestar y la prevención de daños y apoyándose en la ética de la ciencia y la tecnología⁶.

Más recientemente, el reglamento 2024/1689 hace especial hincapié además de en el enfoque basado en riesgos, en la premisa básica de garantizar que los sistemas de IA sean éticos y confiables. El RIA recuerda en su Considerando 27 la vigencia de las Directrices éticas para una IA fiable (2019) y, por tanto, de los siete principios éticos no vinculantes para la IA que tienen por objeto contribuir a garantizar la fiabilidad y el fundamento ético de la IA. Los siete principios son: acción y supervisión humanas; solidez técnica y seguridad; gestión de la privacidad y de los datos; transparencia; diversidad, no discriminación y equidad; bienestar social y ambiental, y rendición de cuentas. Sin perjuicio de los requisitos jurídicamente vinculantes del RIA y de cualquier otro acto aplicable del Derecho de la Unión, esas directrices contribuyen al diseño de una IA coherente, fiable y centrada en el ser humano, en consonancia con los valores en los que se fundamenta la Unión⁷.

La supervisión humana es focal, al disponer el artículo 14 RIA la obligación de que los sistemas de IA de alto riesgo se diseñen y desarrollen de modo que puedan ser vigilados de manera efectiva por personas físicas durante el período que estén en uso. Esta supervisión tiene como objetivo será prevenir o reducir al mínimo los riesgos para la salud, la seguridad o los derechos fundamentales que pueden surgir cuando se utiliza un sistema de IA de alto riesgo conforme a su finalidad prevista o cuando se le da un uso indebido razonablemente previsible, en particular cuando dichos riesgos persistan a pesar de la aplicación de otros requisitos.

Así, esta noción de equidad aparece muchas veces de manera expresa y tantas otras, tácitamente, pero en ningún caso encontramos una definición de este concepto tan arraigado a nuestra tradición jurídica.

En consecuencia, es objetivo de este trabajo examinar los conceptos de justicia y equidad a la luz de las nuevas tecnologías.

El aporte de la nueva escuela de derecho natural

El iusnaturalismo contemporáneo ha encontrado en el pensamiento de John Finnis una de sus expresiones más influyentes, particularmente en lo que respecta a la articulación de una teoría de la justicia anclada en la razonabilidad práctica. En su obra fundamental *Natural Law and Natural Rights*, Finnis sostiene que la justicia constituye una exigencia central de la razón práctica, en tanto orientada al bien común como fin intrínseco de la vida social y política (Finnis, 2011).

⁵ <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/recommendation-ethics-artificial-intelligence> (consultado el 27/5/2025)

⁶ idem

⁷ <https://noticias.juridicas.com/actualidad/noticias/19399-reglamento-ue-2024-1689-las-claves-del-reglamento-europeo-de-inteligencia-artificial/> (consultado el 27/5/2025)

Desde esta perspectiva, la justicia no se reduce a una mera distribución equitativa de bienes o cargas, sino que se configura como una disposición racional y activa a respetar los derechos de los demás y a contribuir al florecimiento integral de la comunidad (Finnis, 2011).

Finnis concibe el bien común no como una sumatoria de intereses individuales, sino como una condición estructural que permite a cada persona realizar los bienes básicos de la existencia humana. Así, la justicia se manifiesta en la coordinación de conductas conforme a normas que posibiliten la convivencia y la cooperación social, lo cual otorga al derecho una función moralmente significativa (Finnis, 2011). En este marco, el respeto por la justicia implica no solo la observancia de normas jurídicas justas, sino también el compromiso con un orden normativo que promueva activamente la dignidad y el desarrollo de todos los miembros de la comunidad.

En la ya mencionada *Natural Law and Natural Rights*, John Finnis (2011) distingue tres formas fundamentales de justicia, cada una de las cuales responde a exigencias específicas de la razón práctica en el contexto de la vida social y política. En primer lugar, la justicia general se concibe como la disposición estable de los individuos a actuar conforme al orden jurídico justo y a contribuir activamente al bien común. Esta forma de justicia no se limita a la obediencia legal, sino que implica una orientación ética de la conducta hacia la promoción del florecimiento colectivo. En segundo término, la justicia distributiva se refiere a la asignación equitativa de beneficios, cargas y oportunidades dentro de la comunidad política. Dicha distribución debe realizarse atendiendo a criterios relevantes como las necesidades, los méritos y las contribuciones de los individuos, siempre en el marco del respeto a la igualdad de todas las personas (Finnis, 2011). Finalmente, la justicia conmutativa regula las relaciones de intercambio entre particulares, exigiendo equidad, honestidad y cumplimiento de los pactos. Su finalidad es preservar la igualdad formal entre las partes, garantizando que ninguna se vea injustamente beneficiada o perjudicada en el marco de sus interacciones recíprocas.

Esta teoría de la justicia, estructurada en torno a los bienes humanos básicos y los principios de la razonabilidad práctica, constituye un andamiaje conceptual particularmente fértil para sustentar y orientar la exigencia de justicia en el marco de la ética por diseño aplicada a los sistemas de inteligencia artificial (IA). En las líneas que siguen, se examinará cómo puede articularse una relación sustantiva entre estos dos dominios teóricos.

Los bienes humanos básicos —vida, conocimiento, juego, experiencia estética, sociabilidad, razonabilidad práctica y religión— constituyen valores intrínsecos, autoevidentes y universalmente valiosos que expresan dimensiones esenciales del florecimiento humano. En el contexto del diseño ético de sistemas de inteligencia artificial, estos bienes pueden ofrecer un marco normativo robusto para orientar la incorporación de principios de justicia y dignidad humana desde las etapas iniciales de desarrollo tecnológico. Así, la vida puede ser promovida mediante aplicaciones de IA en el ámbito de la salud que optimicen diagnósticos y tratamientos sin incurrir en prácticas discriminatorias; el conocimiento, a través de sistemas educativos inteligentes que favorezcan una comprensión genuina y eviten la manipulación informativa; la

sociabilidad, mediante plataformas que fomenten vínculos sociales positivos y contrarresten fenómenos de polarización o aislamiento; y la razonabilidad práctica, mediante tecnologías que fortalezcan la autonomía del usuario, facilitando decisiones informadas en lugar de inducir comportamientos de manera opaca o coercitiva. En suma, la ética por diseño inspirada en los bienes humanos básicos no sólo busca evitar daños, sino también maximizar las condiciones para una vida humana plena en el entorno digital contemporáneo.

Los principios de la razonabilidad práctica formulados por el autor ofrecen un conjunto de directrices metodológicas que permiten orientar la acción moral tanto en el plano individual como en el diseño institucional. Estos principios, concebidos como exigencias racionales para la elección coherente y ética de fines y medios, resultan especialmente pertinentes para el desarrollo de sistemas de inteligencia artificial que aspiren a ser justos y respetuosos de la dignidad humana. En este sentido, la exigencia de coherencia en el plan de vida puede traducirse en la necesidad de que los sistemas de IA se alineen con una visión integral del bien común, evitando desarrollos fragmentarios o contradictorios que comprometan el florecimiento humano. Asimismo, la prohibición de preferencias arbitrarias entre valores o personas impone límites normativos al diseño algorítmico, exigiendo que no se privilegien injustificadamente un bien humano —como la eficiencia económica— en detrimento de otros, como la privacidad o la equidad, ni que se reproduzcan sesgos discriminatorios en los resultados. La atención prudente a las consecuencias, sin caer en un utilitarismo desmedido, y el respeto por cada bien básico en cada decisión de diseño, refuerzan la necesidad de una evaluación ética integral en cada etapa del ciclo de vida de la IA.

Estas exigencias encuentran eco en marcos regulatorios contemporáneos como el Reglamento de Inteligencia Artificial de la Unión Europea (AI Act), que promueve un enfoque basado en el riesgo y en la protección de los derechos fundamentales, así como en las Recomendaciones de la UNESCO sobre la Ética de la IA y los Principios de la OCDE, que subrayan la importancia de la equidad, la transparencia, la rendición de cuentas y el bienestar humano como criterios rectores del desarrollo tecnológico. En conjunto, la integración de los principios de la razonabilidad práctica en el diseño de sistemas de IA no solo fortalece su legitimidad ética, sino que también contribuye a su conformidad con los estándares normativos emergentes a nivel internacional.

En el iusnaturalismo anglosajón de Finnis, la justicia se presenta como una exigencia esencial de la razonabilidad práctica, en tanto orientada al bien común y al respeto por los derechos de los demás. Esta concepción no se limita a una dimensión formal o procedimental, sino que implica una participación activa en la promoción del florecimiento humano dentro de la comunidad política. En el ámbito del diseño ético de sistemas de inteligencia artificial, esta noción de justicia puede traducirse en una arquitectura normativa que integre sus tres manifestaciones fundamentales. Así, la justicia general exige que los sistemas de IA se conciben como instrumentos que favorezcan el cumplimiento de normas justas y contribuyan al sostenimiento de estructuras sociales orientadas al bien común, como ocurre en aplicaciones destinadas a la gestión sostenible de recursos o a la gobernanza participativa. La justicia distributiva, por su parte, impone la obligación de garantizar una distribución

equitativa de los beneficios y cargas derivados del uso de la IA, evitando la concentración desproporcionada de poder o riqueza, y asegurando el acceso igualitario a oportunidades fundamentales como la educación, el empleo o la salud. Finalmente, la justicia conmutativa exige que las interacciones mediadas por sistemas de IA —como aquellas que se producen en plataformas de comercio electrónico, servicios financieros o redes sociales— se desarrollen bajo condiciones de equidad, transparencia y respeto recíproco. En conjunto, esta perspectiva permite articular una ética por diseño que no solo sea técnicamente robusta, sino también jurídicamente legítima y moralmente responsable.

En conclusión, la nueva escuela de derecho natural proporciona un marco filosófico sólido para fundamentar la exigencia de justicia en la ética por diseño de la IA. Los bienes humanos básicos ofrecen un conjunto de valores intrínsecos a proteger y promover, mientras que los principios de la razonabilidad práctica guían el proceso de diseño hacia la creación de sistemas justos y éticos que contribuyan al bien común y respeten la dignidad de todas las personas. Al aplicar estos principios al diseño de la IA, se puede aspirar a crear tecnologías que verdaderamente sirvan al florecimiento humano de manera equitativa y responsable.

La equidad

En el seno de la sociedad digital contemporánea, se observa una creciente adopción, tanto por agentes públicos como privados, de sistemas de inteligencia artificial para la generación y aplicación de conocimiento especializado. En este ejercicio funcional, las tecnologías fundadas en el procesamiento de datos exhiben la capacidad de agilizar y automatizar los procesos decisorios. Dada su naturaleza omnipresente, estos sistemas intervienen de manera activa en la configuración del entorno vital de los individuos. En consecuencia, resulta lógico anticipar la expectativa social de que tales sistemas operen en consonancia con el sentido de justicia prevalente. En este contexto, deviene imperioso el análisis del concepto de equidad.

La Equidad cuenta con un dilatado protagonismo en el Derecho, aunque muchas veces, con un significado impreciso (De los Mozos, 1977:319).

Por un lado, se proclamaba en el Digesto Romano "Aequitas, religio iudicantis" (Robles Velasco, 2013). Sin embargo, en el marco de la escuela de la exégesis decimonónica, la desconfianza popular hacia la administración judicial se expresaba en una súplica irónica que ha perdurado como testimonio del temor a una justicia arbitraria: "¡Dios nos libre de la equidad de los tribunales!", expresión que denota cómo la noción de equidad —lejos de ser percibida como garantía de justicia sustantiva— podía ser vista como un instrumento de discrecionalidad judicial, susceptible de erosionar la seguridad jurídica en un contexto donde el poder judicial carecía de independencia estructural y estaba profundamente imbricado con los intereses del absolutismo monárquico⁸.

⁸ <https://www.justice.gouv.fr/justice-france/lhistoire-justice/justice-france-lancien-regime> (consultado el 20/5/2025)

En el proyecto preliminar del *Code civil des Français*, conocido posteriormente como Código Napoleónico, el artículo 11 contenía una definición particularmente significativa del rol judicial, al caracterizar al juez como un ministro de la equidad. Esta formulación, sin embargo, fue suprimida en la versión definitiva promulgada en 1804, reflejando un giro deliberado hacia una concepción más estrictamente legalista del derecho, en la que la función judicial debía limitarse a la aplicación literal de la ley, sin apelar a criterios subjetivos de equidad. Esta omisión no fue meramente terminológica, sino que respondió a una voluntad política de restringir la discrecionalidad judicial, en consonancia con el ideal ilustrado de seguridad jurídica y previsibilidad normativa que inspiró la codificación napoleónica⁹ (Uribe Salas, 2017). Como ha señalado Uribe Salas (2017), el Code buscó consolidar un orden jurídico uniforme y centralizado, en el que la ley escrita se erigiera como única fuente legítima del derecho, desplazando tanto las costumbres locales como las interpretaciones equitativas propias del *Ancien Régime* (Uribe Salas, 2017)

Así, en el marco del positivismo legalista de la exégesis resulta innecesaria cualquier referencia a la equidad en la medida que postulaba la plenitud del ordenamiento jurídico. Y en la civilística clásica argentina, Colmo sostendría que "cuando se invoca la equidad, es para apoyar o resolver una arbitrariedad" (Colmo, 1920: 61).

Estos desacuerdos pueden originarse por diversas causas, entre las cuales destaca la tendencia a confundir el concepto de Equidad con el ejercicio de un arbitrio meramente subjetivo, con actos de simple benevolencia, o incluso con el abandono deliberado de las normas jurídicas bajo la percepción de que resultan inapropiadas o inoportunas en determinados contextos.

Ensayemos, entonces, respuestas plausibles al interrogante de qué es genuinamente la Equidad, conforme al análisis efectuado por Rodolfo Vigo (Vigo, 2017:335).

Una primera aproximación al concepto de equidad nos remite a su etimología: del latín *aequus*, que significa "igual", y que a su vez se vincula con el término griego *dikaion*, entendido como la igualdad en tanto sustancia de la justicia. No obstante, se trata de una igualdad abstracta, sino concretamente aplicada, que se manifiesta en dos dimensiones fundamentales: la proporcionalidad y la reciprocidad. En este sentido, el artículo 4° de la Constitución Nacional establece que la carga fiscal debe ser "equitativa", lo que implica una correspondencia entre el tributo exigido y la capacidad contributiva del sujeto pasivo, así como una relación de reciprocidad entre el gravamen y las prestaciones estatales correlativas.

Prescindiendo de la referencia etimológica que conecta lo equitativo a lo igual, García Máynez sostiene la identidad conceptual entre el principio de igualdad y la equidad en el marco de la resolución de conflictos interpersonales (García Maynez, 2002).

Una segunda perspectiva nos conduce a una concepción de la equidad como forma de justicia atemperada por la benignidad, conforme a la máxima de los canonistas:

⁹ Uribe salas, Alvaro, Análisis y comentarios del Código de Napoleón de 1804, <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4592/6.pdf> (consultado el 9/10/2025)

iustitia misericordia temperata. Esta visión, de raíz pre-aristotélica y revitalizada por el pensamiento cristiano, fue en principio excluida del ordenamiento civil, salvo en situaciones excepcionales o en decisiones judiciales que, bajo una apariencia de equidad en sentido estricto, incorporan en realidad un matiz de indulgencia.

La noción de equidad ligada a la indulgencia o benevolencia ha estado siempre presente en el pensamiento de la Iglesia, tan es así que se la ha llamado equidad canónica. En el iusnaturalismo actual, Hervada recoge estos pensamientos: “(...) en las relaciones humanas no todo es justicia; hay también otros deberes, que son propios de otras virtudes. La solidaridad y la caridad, la misericordia y la moderación y otras tantas virtudes suponen también deberes que han de armonizarse con los de la justicia... La equidad atempera el deber y acomoda el derecho... La atemperación de lo debido consiste en rebajar, disminuir o dulcificar la deuda, o en dilatar la perentoriedad de los plazos en los que la obligación debería ser cumplida (...)” (Hervada, 2000: 261).

En tercer lugar, accedemos a la noción de equidad en su sentido más propio, tal como fue formulada por Aristóteles en el Libro V, capítulo 10 de la *Ética a Nicómaco*. El filósofo de Estagira rechazó la concepción de la equidad como mera indulgencia, predominante en los tribunales arbitrales atenienses, y la reintrodujo en el ámbito de la justicia como una forma de corrección de las deficiencias que puede generar una aplicación estrictamente literal de la ley. Esta concepción se ilustra mediante la célebre metáfora de Lesbos: “Pone el ejemplo de la regla de la edificación de Lesbos. En la isla de Lesbos hay piedras duras que no pueden ser partidas o cortadas fácilmente con el hierro como para disponerlas a cualquier tipo de rectitud. Por eso, los edificadores usan allí la regla de plomo. Pues bien, como esa regla plegable se adapta a las figuras de las piedras y no permanece en la misma disposición, de esta manera es preciso que la sentencia del juez se adapte a los asuntos según su conveniencia” (Santo Tomás de Aquino, 2010: 343). Así como los arquitectos de dicha isla utilizaban una regla de plomo flexible para adaptarse a las irregularidades de las piedras sin labrar, el juez debe interpretar y aplicar la ley con atención a las particularidades del caso concreto.

Esta “rectificación afortunada” de la norma legal, en palabras de Aristóteles, implica reconocer que la disposición normativa, pese a su formulación general y abstracta, no resulta verdaderamente aplicable al caso específico, pues su aplicación literal conduciría a un resultado disvalioso y contrario a los fines del legislador. Tal conclusión no puede alcanzarse arbitrariamente, sino mediante el empleo de criterios objetivos: la *ratio legis*, discernida con lógica y sentido común; los principios generales del derecho, tanto positivos como metapositivos; el contexto histórico y social en que se suscita el caso, incluidos los usos y costumbres; y los elementos esenciales de las conductas y objetos involucrados.

En este sentido, la equidad se asocia a lo justo concreto cuando impera rectificar lo contemplado en la norma legal que en un caso yerra, consideradas su generalidad y abstracción. La injusticia rectificada no está en la ley, sino que surge de la naturaleza particular del caso real y concreto, tal como enseña Santo Tomás de Aquino: “Pues tal es la materia de las acciones humanas, que no se da universalmente del mismo modo, sino que en algunos pocos casos se diversifica; como devolver un depósito es justo en

sí y en la mayoría de los casos es un bien, no obstante, en algún caso puede ser un mal; como devolver su espada a un loco furioso” (Santo Tomás de Aquino, 2010: 342).

En esta línea Massini Correas ensancha la noción de equidad, de modo que su límite no sea la rectificación legal para el caso (Massini Correas, 2006:306). En el contexto del derecho argentino, el autor mendocino considera que, por medio de la interpretación realista de la ley, la doctrina de las lagunas de la ley y la declaración de inconstitucionalidad de la norma, el juez argentino puede ofrecer en la práctica soluciones justas, que, cuando no resulten de la estricta aplicación al caso de la ley bajo cuyo supuesto cae el hecho litigioso, serán de equidad (Massini Correas, 2006:306, Vigo, 2017:339)

En cuarto término, cabe distinguir la equidad creadora, que opera no como correctivo de la ley existente, sino como fuente subsidiaria frente a la laguna legal. Esta modalidad se activa en situaciones de vacío normativo, o cuando la ley recurre a fórmulas abiertas como prudente, justo o razonable. Asimismo, se manifiesta cuando el legislador remite expresamente a la equidad como criterio de decisión. El Código Civil y Comercial en muchos casos conserva idénticos criterios que el derogado Código Civil, tal es el caso de la lesión (art. 332, CCCN), el reajuste en el contrato de servicios (art. 1255, CCCN) y el legatario que adquirió el bien que recibe por testamento (art. 2507, CCCN). En otros supuestos, podría advertirse una ampliación de la regulación. Por ejemplo, el criterio de reajuste equitativo que está incorporado en los arts. 1261 (caso del desistimiento unilateral), 1267 (imposibilidad de ejecución de la prestación sin culpa) y 1268 (destrucción o deterioro de la obra por caso fortuito antes de la entrega). En el art. 1742 del CCCN vigente se prevé la regla general de atenuación de responsabilidad por parte del juez, en consonancia con el anterior art. 1069 del Código Civil. A su turno, el art. 1750 propicia la idea de reparación por actos involuntarios basada en razones de equidad, con algunas particularidades: 1) elimina el carácter puramente potestativo de la reparación del daño causado por actos involuntarios, que era el criterio en el anterior art. 907 del Código Civil ; 2) conserva la referencia a las razones de equidad, lo que plantea el carácter excepcional de la situación y, también, la remisión a un tipo de indemnización morigerada conforme a los criterios del art. 1742 del CCCN; 3) al remitir al art. 1742 se aparta del principio de reparación plena previsto en el art. 1740 del CCCN; 4) mantiene los dos criterios de ponderación del juicio de equidad que figuraban en el anterior art. 907, modificado por la Ley 17.711 (patrimonio del autor del hecho y situación personal de la víctima), y agrega la mención a las “circunstancias del hecho”. Otras aplicaciones resultan, en cambio, innovadoras respecto al Código anterior. Entre los casos de nuevos usos de la equidad encontramos el art. 650 del CCCN donde se califica la distribución de tareas entre los padres, en la modalidad de cuidado personal compartido indistinto y también en el art. 1068 del CCCN, donde la equidad aparece como criterio último de interpretación de los contratos a título oneroso.

Finalmente, para Vigo la equidad se inscribe indefectiblemente en la función judicial, que consiste en derivar, racional o prudencialmente, desde el derecho válido y vigente la mejor o más justa solución para cada caso. Esta postura refleja que la equidad es algo propiamente jurídico, en tanto completa el esfuerzo por la justicia que

justifica la existencia del mismo derecho, pues éste recurre no sólo a normas generales justas sino a determinación jurídica concreta, igualmente justa. La equidad no tiene por objeto atemperar al derecho, más bien lo perfecciona proyectándolo con justicia en los casos particulares¹⁰ (Vigo, 2017:340)

Ahora bien, aunque las distintas acepciones de la Equidad no coinciden plenamente entre sí, todas ellas se articulan en torno a un eje común y comparten una orientación convergente: la búsqueda de justicia en el caso concreto, mediante la adecuación del derecho a las circunstancias particulares, ya sea como correctivo, como complemento o como fundamento sustantivo de determinadas figuras jurídicas. Esta caracterización supone que la equidad es un concepto propiamente jurídico, en tanto completa el esfuerzo por la justicia que justifica la existencia del mismo derecho, pues éste recurre no sólo a normas generales justas sino a determinación jurídica concreta, igualmente justa. La equidad no tiene por objeto atemperar al derecho, más bien lo perfecciona proyectándolo con justicia en los casos particulares.

En definitiva, al considerar en conjunto los diversos significados que puede asumir el concepto de Equidad, es posible sostener que, más allá de sus manifestaciones específicas, su esencia radica en la razonabilidad contextualizada. Este constituye, en última instancia, el núcleo de la Equidad: un criterio de justicia razonable, profundamente vinculado a las particularidades del caso concreto y a las circunstancias que lo rodean.

Proyecciones de la idea de equidad a los sistemas de IA

Así, esta exigencia de razonabilidad circunstanciada es aplicable a los sistemas de toma de decisiones automatizadas. La relación entre el principio de equidad y la toma de decisiones automatizadas mediante sistemas de Inteligencia Artificial (IA) es fundamental y compleja. La equidad se erige como un objetivo ético crucial en el diseño, desarrollo y despliegue de la IA, buscando garantizar que estos sistemas traten a todas las personas de manera justa y eviten la discriminación arbitraria.

Uno de los aspectos más relevantes del significado de equidad y su relación con los sistemas de IA es el vinculado al riesgo de sesgos y discriminación. Los sistemas de IA aprenden de los datos con los que son entrenados. Si estos datos reflejan desigualdades históricas, prejuicios sociales o una representación desequilibrada de ciertos grupos, la IA puede replicar e incluso amplificar estos sesgos en sus decisiones automatizadas. Esto conduce a resultados injustos y discriminatorios en áreas sensibles como la contratación, la concesión de préstamos, la justicia penal, la atención médica y la educación, afectando desproporcionadamente a grupos minoritarios o históricamente desfavorecidos. La falta de equidad en los sistemas de IA puede perpetuar y exacerbar las desigualdades existentes en la sociedad.

Lograr la equidad en la IA requiere un enfoque proactivo y multidisciplinario desde las etapas iniciales de diseño y desarrollo. Esto implica la selección y curación

¹⁰ Vigo, Rodolfo, La interpretación (argumentación) jurídica en el estado de derecho constitucional, Tirant Lo Blanch, México, 2017, p. 335.

cuidadosa de los datos de entrenamiento para asegurar la representatividad y mitigar los sesgos. También es necesario el desarrollo de algoritmos que sean inherentemente justos y que consideren la diversidad de las poblaciones afectadas. La transparencia y la aplicabilidad de los modelos de IA son importantes para identificar y corregir posibles fuentes de inequidad.

En este sentido, el derecho, en lugar de limitarse a regular a posteriori las consecuencias de los sistemas tecnológicos, debería integrarse directamente en el diseño de dichos sistemas. Este enfoque, conocido como *embedded ethics* o ética incorporada, ha sido ampliamente promovido por instituciones como Stanford y Harvard. Consiste en codificar principios éticos directamente en los algoritmos y arquitecturas de software, con el objetivo de garantizar un comportamiento alineado con valores humanos y normativos¹¹.

En lugar de meramente interpretar y sancionar, el derecho actuaría de manera preventiva, estructurando los límites y capacidades de las tecnologías desde su concepción. Esto permite una anticipación de riesgos y una alineación constante con derechos fundamentales, en lugar de reaccionar ante sus vulneraciones.

En definitiva, la equidad constituye un principio ético y jurídico esencial que debe orientar la toma de decisiones automatizadas mediante sistemas de inteligencia artificial. Si bien estas tecnologías poseen el potencial de incrementar la eficiencia y la objetividad en diversos procesos, también entrañan el riesgo de reproducir e incluso acentuar desigualdades preexistentes. Por ello, resulta imperativo abordar la dimensión de la equidad de manera deliberada y rigurosa a lo largo de todas las etapas del ciclo de vida de los sistemas de IA.

Elegir la equidad por diseño

Durante el desarrollo de sistemas de inteligencia artificial, resulta imprescindible seleccionar la métrica de equidad que se integrará en su diseño. Hemos visto que el concepto de equidad presenta matices, lo que obliga a realizar elecciones normativas explícitas. En este sentido, la posibilidad misma de formalizar técnicamente una noción de equidad depende de decisiones previas sobre qué entendemos por justicia en contextos algorítmicos. Históricamente, los desarrollos en aprendizaje automático sensibles a la discriminación han estado vinculados a interpretaciones sustantivas del derecho a la igualdad y la no discriminación. En este sentido, la justicia algorítmica no puede desvincularse del marco normativo más amplio que rige los derechos fundamentales, especialmente en lo que respecta a la protección de grupos vulnerables y la promoción de una sociedad más equitativa.

En este ámbito, siguen vigentes las reflexiones de Del Vecchio (1967) cuando exalta el necesario recurso a la equidad; de ello se deriva que no es sólo un medio secundario, sino un instrumento necesario al intérprete, por la naturaleza misma como está planteada su tarea, dicho con cierta generalidad: normas abstractas, por una parte, y casos específicos, a veces no contemplados o con resultado injusto disvalioso

¹¹ <https://embeddedethics.seas.harvard.edu/> (consultado el 15/5/2025)

en su aplicación específica por la otra. En sentido coincidente, Frossini (2017) agrega que la equidad implica una especie de flexibilidad ordenada del mecanismo jurisdiccional, siendo irrenunciable en toda la experiencia jurídica y la ética, en lo que tiende de analogías con ese principio; no debe entenderse tanto como moralidad del sujeto sino más bien como ética civil, como sistema de valores sociales, como ideología de una comunidad, de la cual el jurista trata de ser intérprete.

Conclusión

Luego de esta meditación sobre la justicia y la equidad, no podemos sino admitir que se trata de una noción compleja, que se encuentra lejos de ser unívoca. En este sentido, las expectativas que una sociedad puede tener con respecto al diseño y desarrollo responsables de sistemas de IA, y los valores que los desarrolladores de IA deben respetar e incorporar, deberán articularse claramente de antemano.

La búsqueda de la equidad es un ejercicio que no puede realizarse exclusivamente en la fase de diseño o como parte de ella. La tecnología puede ayudar a mitigar los riesgos sociales que los sistemas de IA amenazan con imponer, pero no lo pensemos como una panacea. La realización de una IA justa requiere una respuesta que incorpore el conocimiento de diversas disciplinas, incluidas las ciencias sociales y de la computación, la filosofía política, la ética y el derecho, y en la que las decisiones cargadas de valores estén informadas de manera significativa y abiertas a la controversia de una pluralidad de voces y experiencias.

La gobernanza de la inteligencia artificial plantea desafíos normativos y éticos que exigen una reflexión profunda desde las teorías contemporáneas de la justicia y los principios de equidad. A través del análisis de los postulados de Finnis, queda claro que la legitimidad de los sistemas de IA no puede desvincularse de los valores que sustentan un orden jurídico justo: la racionalidad comunicativa, la coherencia normativa y la realización del bien común.

Desde esta perspectiva, el bien común se encuentra entendido, en su contenido, como un conjunto de bienes humanos básicos encaminados hacia la perfección del obrar libre del hombre, puesto que la vida, el conocimiento, la experiencia estética, la amistad, la religión y la libertad en la razonabilidad práctica son buenos para todos, cada una de las personas y cada uno de estos valores humanos son ellos mismos un bien común. Por lo tanto, adherimos a la propuesta de Finnis, y la remisión a nuestro orden jurídico por Massini Correas, en que, si la naturaleza de las normas jurídicas incluye la de bien común, y los bienes humanos son los contenidos de ese bien común, resulta claro que estos bienes básicos, considerados en su dimensión comunitaria, son los criterios de corrección racional práctica de las normas jurídicas.

Y, por otra parte, siguiendo la línea de pensamiento de Finnis, la interpretación será verdadera cuando lo que en ella se expresa resulta ser la dirección o regulación de la conducta más adecuada para la realización del bien humano en la situación de que se trate.

En este plano, el bien común es el límite al ejercicio de los derechos individuales. El bien común tiene esencia pluralista, la idea de consenso no se identifica con la de la mayoría, sino con una argumentación que puede presentarse como valedera para todos los espíritus razonables.

En este marco, la equidad emerge no sólo como un principio corrector, sino como una exigencia estructural que debe orientar el diseño, implementación y supervisión de tecnologías algorítmicas.

La incorporación de estos marcos teóricos en la arquitectura regulatoria de la IA permite promover una inteligencia artificial que respete la dignidad humana, garantice la inclusión y minimice las asimetrías de poder. Así, la justicia y la equidad no deben ser concebidas como aspiraciones abstractas, sino como criterios operativos que informen tanto la elaboración de políticas públicas como la praxis jurídica en contextos atravesados por la automatización y la toma de decisiones algorítmicas.

En definitiva, una gobernanza de la IA anclada en principios jurídicos robustos y en una ética del reconocimiento constituye no solo una necesidad normativa, sino una condición de posibilidad para el desarrollo tecnológico verdaderamente democrático y humanamente sostenible.

BIBLIOGRAFÍA

- Colmo, A. (1920), *De las obligaciones en general*, Buenos Aires: Jesús Menéndez.
- De los Mozos, J.L. (1977) *Derecho y equidad, en Metodología y ciencia del derecho privado moderno*, Madrid: EDERSA.
- Del Vecchio, G. (1967), "El problema de la igualdad en el derecho", traducción realizada por el Dr. Salvador M. Dana Montano, URI: <https://hdl.handle.net/11185/4641> (consultado el 15/12/2025)
- Finnis, J. (2011), *Natural law and natural rights*, (2nd ed.) Oxford University Press.
- Frossini, V. (2017), *Teoría de la interpretación jurídica*, Santiago de Chile: Ediciones Jurídicas Olejnik.
- García Máynez, E. (2002), *Introducción al estudio del derecho*, México, Ed. Porrúa, 53.ª edición.
- Hervada, J. (2000), *Lecciones de Filosofía del Derecho*, Pamplona: EUNSA.
- Llanos Alonso, F. (2024) "Ética(s) de la Inteligencia Artificial y Derecho. Consideraciones a propósito de los límites y la contención del desarrollo tecnológico. *DERECHOS Y LIBERTADES*", *Revista De Filosofía Del Derecho Y Derechos Humanos*, 51. <https://doi.org/10.20318/dyl.2024.8587>
- Massini Correas, C. (2006), *La prudencia jurídica*, Buenos Aires: Ed. Lexis Nexis S.A.
- Robles Velasco, L. (2013), "Aequitas y sus relaciones con la equity: diferencias, similitudes e influencias", *Revista internacional de derecho romano*, ISSN 1989-1970
- Santo Tomás de Aquino (2010), "Comentario a la Ética a Nicómaco, trad. Ana Mallea, estudio preliminar de Celina Lertora", *EUNSA*, 3ra. edición.
- Uribe Salas, A. (2017), "Análisis y comentarios del Código de Napoleón de 1804", <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4592/6.pdf>
- Vigo, R. (2017), *La interpretación (argumentación) jurídica en el estado de derecho constitucional*, México: Tirant Lo Blanch.

Identidad, comunidad y testimonio: Edith Stein y los desafíos del siglo XXI. Entrevistas con Cecilia Giudice, Eva Reyes-Gacitúa y Mátyás Szalay

Identity, Community, and Testimony: Edith Stein and the Challenges of the 21st Century. Interviews with Cecilia Giudice, Eva Reyes-Gacitúa, and Mátyás Szalay

Lic. Guillermo Salinas
UFASTA - UNMDP

RESUMEN

Como cada año, la Facultad de Humanidades de la Universidad F.A.S.T.A. ha querido conmemorar en su festividad a su santa patrona, Edith Stein. En el año 2025, lo ha llevado a cabo a través de los conversatorios «Luz en la encrucijada: Edith Stein y los desafíos del siglo XXI». El evento tuvo lugar por medio de una serie de entrevistas a especialistas en la vida y obra de santa Teresa Benedicta de la Cruz. Estos docentes e investigadores, Cecilia Giudice, Eva Reyes-Gacitúa y Mátyás Szalay, han compartido algunas reflexiones a partir de los estudios que han desarrollado en torno a la figura de la santa filósofa. Así, nos han dado a ver el modo en que han conocido a la filósofa alemana y nos han mostrado cómo su pensamiento permanece vigente para pensar el mundo contemporáneo. Sus explicaciones nos permiten ahondar, desde distintas perspectivas, en el mismo y único pensamiento oceánico de una de las grandes filósofas del siglo XX. Presentamos aquí de manera escrita el aporte que estos profesionales nos brindaron en las entrevistas.

PALABRAS CLAVE: Edith Stein; filosofía; vocación; educación; empatía; política

ABSTRACT

Every year, the Faculty of Humanities at F.A.S.T.A. University wanted to commemorate its patron saint, Edith Stein, on her feast day. In 2025, it did so through the discussions "Light at the Crossroads: Edith Stein and the Challenges of the 21st Century." The event took place through a series of interviews with specialists in the life and work of Saint Teresa Benedicta of the Cross. These professors and researchers, Cecilia Giudice, Eva Reyes-Gacitúa, and Mátyás Szalay, shared some reflections based on the studies they have developed around the figure of the philosopher. Thus, they gave us an insight into how they came to know the German philosopher and showed us how her thought remains relevant in our contemporary world. Their explanations allow

us to delve, from different perspectives, into the same unique oceanic thought of one of the great philosophers of the 20th century. We present here in written form the contribution that these professionals gave us in the interviews.

KEYWORDS: Edith Stein; philosophy; vocation; education; empathy; politics

Introducción

Como cada año, el pasado mes de agosto del año 2025, la Facultad de Humanidades de la Universidad F.A.S.T.A. ha querido conmemorar en su festividad a su santa patrona, Edith Stein. En esta ocasión, lo ha llevado a cabo a través de los conversatorios «Luz en la encrucijada: Edith Stein y los desafíos del siglo XXI». El evento tuvo lugar por medio de una serie de entrevistas a especialistas en la vida y obra de santa Teresa Benedicta de la Cruz. Estos docentes e investigadores, Cecilia Giudice¹, Eva Reyes-Gacitúa² y Mátyás Szalay³, han compartido algunas reflexiones a partir de los estudios que han desarrollado en torno a la figura de la santa filósofa. Con riqueza, singularidad y mucha actualidad, nos han dado a ver el modo en que han conocido a la filósofa alemana y nos han mostrado cómo su pensamiento permanece vigente a la hora de pensar el mundo contemporáneo. Así, sus explicaciones nos permiten ahondar, desde distintas perspectivas, en el mismo y único pensamiento oceánico de una de las grandes filósofas del siglo XX. Presentamos aquí de manera escrita el aporte que estos profesionales nos brindaron en las entrevistas. Así, se complementa a sus trabajos académicos publicados, la viva voz que con veneración intenta acercarse a la persona de la santa filósofa, para con ella reflexionar sobre el mundo en que vivimos.

Atendiendo a la actualidad de estas aproximaciones a la obra de Edith Stein, hemos decidido enlazar las entrevistas únicamente a través de tres términos presentes en el título: identidad, comunidad y testimonio. En primer lugar, con estos términos subrayamos, de la entrevista con la doctoranda Lic. Cecilia Giudice, las expresiones que ha tenido acerca de la formación de la identidad según la filosofía de Edith Stein.

¹ Cecilia Giudice es Profesora y Licenciada en Filosofía por la Universidad Católica Argentina. Doctoranda de la UCA y de la FernUniversität in Hagen, en el marco del programa FILORED. Su tema de investigación es el concepto de das Gemüt (el “corazón” como “núcleo personal”) en la filosofía de Edith Stein. Ex becaria ICALA y de DAAD. Miembro del proyecto de investigación Fenomenología del Acto Creador (Dir.: Cecilia Avenatti, Luis Rabanaque) y de la Edith Stein Gesellschaft Österreich.

² Eva Reyes-Gacitúa es Doctora en Teología, Magister en Teología y Bachiller en Teología por la Universidad Católica de Chile. Es también Licenciada en Educación y profesora de Religión por la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez y, actualmente doctoranda en Filosofía por la Universidad Católica de Argentina. Trayectoria y currículum vitae detallado se puede ver en:

<https://independent.academia.edu/EvaReyesGacitúa> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5233-3785>

³ Mátyás Szalay es Doctor en Filosofía por la International Academy of Philosophy de Liechtenstein y doctorando en Teología en la Universidad Babes Bolyai de Rumania. Ha sido director del Instituto de Filosofía Edith Stein de Granada y actualmente es profesor-investigador en la Universidad Católica Péter Pázmány (Budapest, Hungría) y jefe del Departamento de Filosofía de la Religión en el Colegio Teológico Episcopal de Pécs (Pécs, Hungría).

Luego, destacamos de la presentación de la Dra. Eva Reyes-Gacitúa su abordaje de la cuestión de la construcción de la comunidad, desde el punto de vista filosófico steiniano. Por último, se hace hincapié en el llamado y la misión de dar testimonio, dada la relevancia que esta acción posee en las reflexiones que el Dr. Mátyás Szalay propone en consideración de la obra filosófico-teológica de la santa alemana. Cierta vinculación intrínseca puede encontrarse en las tres entrevistas: identidad, comunidad y testimonio parecen manifestarse como conceptos irreductibles e imprescindibles. Esta vinculación intrínseca se debe, a nuestro modo de ver, a la identidad de la santa, la que reluce en cada una de estas aproximaciones originales a su persona, vida y pensamiento.

La formación de la identidad: entrevista con Cecilia Giudice

Guillermo Salinas [G. S.] – Su área de especialidad en los estudios en torno a Edith Stein se enfoca en la comprensión que la santa tenía de la educación. Sin lugar a duda, hoy en día existen múltiples corrientes pedagógicas y modos de comprender la educación. En este sentido, si hay un aporte vigente de Edith en esta área, ¿cuál considera que es? Y, ¿por qué considera que permanece vigente?

Cecilia Giudice [C. G.] – Me parece que el aporte de Edith Stein a la educación, primero, es un aporte filosófico. Mencionaste recién qué me parece a mí el aporte de “la santa”. Si bien yo soy creyente, en mi trabajo filosófico no recurro a los aportes de Edith Stein en cuanto a una santa, sino a una fenomenóloga, a una investigadora, una filósofa, una pensadora, que en su época y en su tiempo, por ser mujer y por tener origen judío, a pesar de ser conversa posteriormente, yo creo que la historia no le hizo justicia para darle su lugar como pensadora. Me parece que su aporte, como decía, es desde la filosofía. Ella plantea fundamentos filosóficos y antropológicos de la pedagogía, que nos permiten entender mejor para qué educamos, es decir el sentido de la educación, y la naturaleza de la misma, que es antropológica: es decir, somos personas las que educamos y educamos a personas. Y con esto me refiero a sus reflexiones acerca de cómo podemos definir a la persona humana, que considero el gran aporte de Edith Stein, para lo cual habría que consultarla mucho.

De hecho, ella tiene varios escritos –yo trabajé mucho cuando daba clases de filosofía de la educación en esto– sobre las teorías antropológicas que subyacen a las distintas corrientes pedagógicas, que muy bien mencionás en tu pregunta, y creo que ahí hay que ir. Habría que siempre tener a mano eso que dice Edith Stein: según cómo yo entiendo y defino a la persona humana, es cómo va a ser consecuentemente mi forma de educar. Si yo entiendo que la persona es un todo integral, voy a prestar atención a las distintas partes de este todo integral y tendré una mirada abarcativa de la educación, una mirada un poco más completa, complexiva, compleja de lo que es la tarea educativa. Si para mí el ser humano, en cambio, es solamente emociones y afectividad, probablemente vaya a estar mi acento puesto en una formación afectiva y vaya a menoscabar lo intelectual o lo físico. Si yo pienso que el ser humano es un conjunto de hormonas, es un conjunto de células, tal va a ser la forma en que yo lo forme y que yo lo eduque. Si yo pienso que el ser humano solamente es intelecto, me

voy a concentrar, probablemente muchísimo, por ejemplo, en la formación en matemática, pero voy a descartar otras capacidades que tenga, incluso hasta lo físico, diría. En fin, así podría seguir eternamente, sólo pongo algunos ejemplos. Siempre es mejor recurrir a Edith Stein misma, a esos fundamentos filosóficos que ella da.

G. S. – Según uno de sus artículos acerca de la santa filósofa (Giudice, 2022), propone que la propuesta pedagógica de Edith Stein es consecuencia de su modo integral de comprender al ser humano. ¿Cuál aspecto de su antropología integral piensa usted que debería ser hoy valorado en mayor medida? Y, ¿qué aspecto de su pedagogía debería ser tenida en cuenta mayormente?

C. G. – Bueno, esta pregunta está muy en consonancia con la primera. Creo que, como decía, para Edith Stein la persona humana es un todo –y ella lo dice así textual–: «un todo que piensa, siente, quiere y obra». Por lo cual, creo que educar en estas cuatro direcciones es una consecuencia de entender al hombre así. Es esencial educar en el pensar, educar en el sentir, educar en el querer –y ahora me voy a detener en eso–, y en el obrar. En el querer y en el obrar se juega un aspecto que tal vez sería el que habría que valorar más, según mi parecer. Dice Edith Stein que la capacidad de convicción y reflexión es la que tenemos que formar las personas que formamos a personas. La capacidad de convicción, de tomar postura, y la capacidad de reflexión, de pensar por uno mismo. Y estas capacidades son las que tienen su centro en este aspecto de la persona humana que es al cual yo me dedico a estudiar, que en alemán se nombra con el término *das Gemüt*, pero que a veces se traduce como «el corazón». El problema es que cuando nos referimos al «corazón», a veces lo asociamos con la sensibilidad más superficial, o el estado de ánimo, o el sentir. Edith Stein, en realidad, con *das Gemüt* se refiere al centro o al núcleo de la persona, desde donde se desarrolla la personalidad. Por lo cual, me parece que esta formación integral de la persona a lo que apunta es a despertar o desplegar, o, mejor dicho, a ayudar o favorecer este despertar y este desplegarse del otro que es educado; se trata nada más y nada menos que de su propia personalidad y de quien más profundamente es. Por lo cual creo que sí, habría que acentuar estos distintos aspectos, y por ahí no acentuar de más ninguno, sino tratar de mantener el equilibrio. No descartar ningún aspecto de la persona, que todo tenga lugar en el plan educativo y en la forma de formar. Que todo tenga un espacio. Pero, especialmente, que lo que más tenga un espacio sea quién el otro es. Y esto se desarrolla en la medida en que uno va tomando decisiones. En la medida que la persona va pudiendo tomar decisiones propias, personales, desde sus propias convicciones, y desde su capacidad de valorar y decir qué es lo que cree que es mejor y qué es lo valioso, así se está formando la personalidad. Y así nos aseguramos de que existan personas únicas, que nunca se van a repetir.

G. S. – En otro de sus trabajos (Giudice, 2018), hace referencia a que la formación integral de la persona humana conlleva una formación de la interioridad. ¿Cómo puede realizarse una formación de la interioridad según la perspectiva de Edith? A su modo de ver, ¿cómo puede ser esto llevado a cabo en el mundo actual?

C. G. – Muy interesante esta pregunta. Y creo que es el punto central. Bueno, primero, Edith Stein insiste mucho en que todo educador está tratando con seres libres y con la libertad propia del otro. Lo que educamos es la libertad del otro. Y para eso se

necesita muchísimo respeto, porque el dueño de la libertad siempre es el otro. Así como el dueño de mi propia libertad soy yo, el dueño de tu propia libertad sos vos, y así cada uno. Entonces, en la tarea educativa tengo un acceso a la interioridad del otro, por lo que el primer requisito es tener mucho respeto. Y saber que, por más que yo sea un excelente educador o un pésimo educador –no importa–, el que decide o no decide si abrirse o no abrirse, o poner en práctica eso que yo le voy a dar, es siempre el otro. No tengo ninguna influencia en eso. La formación es siempre formación de autoformación. Esto quiere decir que el educando mismo, la persona que es educada, es la dueña de esa formación, porque es la que en última instancia decide en qué medida le afecta. Esto en rasgos generales. Pero creo que es muy importante el otro aspecto, el de la interioridad. Para poder formar una interioridad, Edith Stein dice que es muy relevante y necesario que el educador mismo tenga una vida interior, y tenga una propia interioridad trabajada, que tenga espacios en su vida para la reflexión, que tenga convicciones. Esto es lo que decía anteriormente. Si estamos queriendo formar en otros la capacidad de convicción y reflexión, es esencial y es fundamental tenerla uno como educador. Y esto no quiere decir que voy a hacer que las personas que me son confiadas para su formación vayan a tener mis mismas convicciones y vayan a «hacer» ellos mismos mis mismas reflexiones. No, porque, como decíamos, cada uno es libre. No existe o es casi imposible, según la mirada de Edith Stein –y yo coincido completamente–, acceder o despertar la interioridad de otro, si yo no lo hago desde mi propia interioridad. Y si yo no hablo desde estas convicciones, y si yo no hablo desde el respeto al otro, porque todo eso se transmite y todo eso llega de esa manera.

Me parece que eso sería un rasgo fundamental, trabajar en uno mismo la propia interioridad. ¿Cómo se hace esto? Hoy en día, por suerte, a pesar de todos los desafíos que tenemos como humanidad en el tiempo actual, me parece que se da un reconocimiento y una valoración de la vida interior. Ya sea desde la fe, desde la espiritualidad, desde la meditación –por ejemplo–, desde distintas formas que tenemos los seres humanos de volver a lo que nos hace humanos, de volver a nuestro centro interior, de “protegerlos” de tantos estímulos –como la inteligencia artificial, que, si nos descuidamos un poco, termina pensando por nosotros, termina dirigiéndonos, y terminamos olvidando que somos nosotros los que somos libres–. Entonces, creo que, así como están esas herramientas tan valiosas, también está, como contrapeso, una especie de invitación fuerte actual a trabajar en el centro interior, a volver a quienes somos. Y cuidar el corazón, el espacio de cada uno, con los recursos que cada uno tenga a mano, con lo que le parezca más valioso. A veces hablamos de formación de la interioridad y parece que nos queda súper lejos, o pensamos que sólo es posible en un monasterio –donde la vida interior tiene un lugar preponderante–. Sin embargo, eso le hace bien a todo ser humano, en todo contexto, en todo momento. El ser dueño de uno mismo y ayudar a otro a ser dueño de sí mismo es lo mejor que podemos hacer, me parece a mí, en el ámbito de la educación, que es una herramienta valiosísima que se nos confía.

G. S. – Por último, deseamos preguntarle, ¿qué significado cree usted que tiene la figura de Edith Stein de cara al mundo contemporáneo? Y para usted, ¿qué significado tiene la figura de Edith Stein?

C. G. – Llevo muchos años trabajando el pensamiento de Edith Stein y, aquí, desde Alemania, también muy conectada con sus raíces, con su cultura, a sus lugares. En este lugar donde ahora vivo, Friburgo, ella estudió, estuvo 2 o 3 años, pero también he estado en otras ciudades donde ella permaneció más tiempo: Münster, donde ejerció la docencia; Colonia, donde se consagró a Dios como carmelita; Auschwitz, donde dio su vida en un campo de concentración. Haber estado personalmente en esos lugares es una forma muy privilegiada de conectarse con la autora, y también un regalo que uno recibe, que se convierte en una tarea. «Todo don es tarea», dice Juan Pablo II, y yo siento que he recibido mucho al ponerme en contacto con las realidades de vida de Edith Stein. Por eso puedo decir que eso me permitió conocerla más. No sólo trabajo su pensamiento, sino también su persona, su historia. Y como toda persona, es inagotable. Cada uno de nosotros somos inagotables, somos siempre un misterio. Pero me parece que, a medida que voy avanzando en ese conocimiento, más me impacta su vida. Fue una vida valiosa la de Edith Stein. Es una persona valiosa, y tiene un pensamiento valioso y claro. Recomiendo leer sus cartas, que están traducidas al español, para que entiendan por qué lo digo, porque un autor no es solamente lo que escribe –en filosofía por lo menos–. No es solamente lo que pensó, sino también lo que vivió, y por suerte de Edith Stein tenemos mucho legado. Su filosofía la llevó a su vida y su vida la llevó a su filosofía.

Y algo que a mí me parece lo más lindo que tiene, es que ella entregó su vida y que fue coherente. Me parece que esas son dos cosas difíciles para una persona, pero que hacen que valga la pena la vida. Por lo que yo vi, de lo que recibo, de lo que hay disponible sobre ella, pienso que a Edith Stein le hubiese costado tanto pensar una cosa y no realizarla. No me lo puedo imaginar. Eso le traía muchos dolores de cabeza, realmente, pero a la vez, la llevó justamente a esto, a entregar su vida en un campo de concentración, en plena guerra, y no «perder la cabeza», no perder su centro. No sé si todos podríamos imitar eso, pero sí creo que eso que vemos en ella hace que tenga sentido todo lo que acabo de decir. Porque ella fue una persona que estuvo en contacto con su interioridad, que tuvo convicción, que tenía reflexión –y no me refiero a lo que la fe le regaló, sino que esas eran cualidades de su personalidad– y eso la llevó a decidir, en un contexto tan hostil, hacer algo valioso con su vida. A ofrecerlo a Dios, ofrecerlo por su pueblo judío que estaba sufriendo. Pienso en el final de su vida. Ese final no se improvisa, y esa capacidad de entrega también se va formando. Me parece que eso ella lo vivió, lo transitó y nos lo enseña hoy, nos lo muestra hoy, que tantas veces estamos cada uno aislados o encerrados en nuestros propios problemas, o en los problemas del mundo, y eso no nos invita o no nos convoca a hacer algo más allá.

En eso su figura es elocuente. Su pensamiento brillante se completa con una vida desde la entrega, con una vida que de a poco fue haciéndose don para los demás, para Dios, para el mundo. Ella tenía una gran conciencia, además, del contexto histórico en el que vivía, de las guerras que había, del escenario político, del rol de la mujer, entre tantas cosas. No vivía «encerrada», vivía completamente conectada a la alteridad, es decir, a la realidad, a los otros, a Dios y al mundo, como mencionaba antes. Ella estaba completamente ahí, presente. Creo que su persona reúne un montón de elementos

que hoy en día nos pueden ayudar en lo personal, si los trabajamos. ¡Esta mujer del siglo pasado tiene mucho para decirnos sobre tantos temas actuales!

La construcción de la comunidad: entrevista con Eva Reyes-Gacitúa

Guillermo Salinas [G. S.] – Vivimos en un mundo que experimenta, en distintos ámbitos, las rupturas de los vínculos sociales. El tejido social parece ser vulnerado en múltiples ocasiones y de variadas formas. Una de sus investigaciones colaborativas en torno al pensamiento de Edith Stein ha tenido este tema como motivo de reflexión (Chávez Aguilar, Stiven & Reyes-Gacitúa, 2023). ¿Cuál considera usted que es el gran aporte de Edith Stein para la reconstrucción de los vínculos sociales en este siglo?

Eva Reyes-Gacitúa [E. R.-G.] – Publicamos un trabajo significativo junto a dos filósofas, María Teresa Stiven y Pamela Chávez, de la Universidad Católica de Chile, en el marco de una investigación titulada *Empatía: la propuesta de Edith Stein para un nuevo vínculo social* (Chávez Aguilar, Stiven & Reyes-Gacitúa, 2023). En este estudio, nos propusimos releer la reflexión filosófica de Edith Stein con el propósito de pensar las condiciones de posibilidad de un nuevo vínculo social, en diálogo con la noción de empatía. Conviene recordar que la tesis doctoral de Edith Stein, escrita en 1917 bajo la dirección de Edmund Husserl, se tituló precisamente *El problema de la empatía*. En ella, Stein otorga a la empatía un lugar central en la comprensión del sujeto humano. La define como una aprehensión de las vivencias ajenas, lo que permite no solo el reconocimiento de la alteridad, sino también la constitución intersubjetiva del mundo y de la persona en él. Desde esta perspectiva, la empatía constituye una clave filosófica y existencial para repensar los vínculos humanos en contextos de ruptura del tejido social. Fue esta hebra, la de la empatía como experiencia originaria del encuentro con el otro, la que nos permitió articular nuestra investigación en torno a la vivencia y la convivencia, como dimensiones fundamentales para la reconstrucción de los lazos comunitarios en nuestro tiempo.

En ese momento, en Chile estábamos atravesando un proceso complejo, marcado por una profunda fractura de los vínculos sociales. Fue el período que dio lugar al movimiento conocido como «Chile despertó», cuando la ciudadanía salió masivamente a las calles para expresar su descontento frente a las múltiples dimensiones del orden establecido. Sin embargo, junto con la legítima manifestación de demandas sociales, se desató también una ola de desorden y violencia que estremeció al país. El nivel de confrontación y ruptura fue tal, que nos vimos todos –como sociedad– profundamente sobrecogidos. La conmoción no fue solo local: desde América Latina y también desde Europa llegaron múltiples reacciones y preguntas frente a lo que ocurría en Chile, un país que, hasta ese momento, había sido percibido –con todas las tensiones propias de la región– como relativamente estable en términos económicos y políticos. Lo que se reveló entonces fue una forma aguda de fragmentación, que obligó a repensar las bases mismas del tejido social.

Frente a este escenario, nosotras –tres académicas, tres mujeres, lo que también constituye un rasgo significativo de nuestro trabajo– decidimos volver al pensamiento de Edith Stein para reflexionar sobre los vínculos sociales. Nos parecía fundamental

revisar cómo estos vínculos, entrelazados con la noción de empatía, permiten comprender la estructura básica del ser humano como esencialmente abierta al otro. Esta apertura no es circunstancial, sino constitutiva: el ser humano está estructuralmente orientado hacia la alteridad y, por ende, vinculado a una comunidad que lo trasciende. El ser humano no es pura subjetividad ni mera individualidad; es, desde su origen, un ser en relación. Por ello, las relaciones que hoy vivimos –atravesadas por crisis políticas, fragmentación cultural y la lógica contemporánea del rendimiento individual, que fomenta la competitividad y, en muchos casos, la envidia– exigen de nosotros una respuesta ética y existencial. En este contexto, reconocimos en la propuesta de Edith Stein una antropología relacional que rescata la dignidad del encuentro. Este fue, para nosotras, un eje estructurante del trabajo: afirmar que el sujeto humano no puede constituirse en aislamiento. Esta convicción está presente desde los fundamentos de la tradición cristiana: el ser humano es creado por Dios, pero no para la soledad. La comunión es su condición originaria. Desde allí, la noción steiniana de empatía originaria ofrece una vía para acceder a la interioridad del otro sin reducirlo ni apropiárselo. Esta experiencia empática nos permitió pensar no solo en el fundamento de una convivencia genuina, sino también en las condiciones de posibilidad para una reconstrucción social basada en la comprensión mutua.

Por ello, nuestra investigación planteó que los vínculos sociales no pueden imponerse desde el exterior ni diseñarse exclusivamente a partir de estructuras formales. En realidad, deben crecer desde un tejido espiritual, desde una interioridad compartida que posibilite una verdadera comunión entre las personas. En este punto, me parece que hay un acento particularmente relevante en el pensamiento de Edith Stein, pues ella nos recuerda que cada persona está llamada a ser reconocida como portadora de un sentido y una dignidad irreductibles. Solo desde esta base es posible aspirar a la reconstrucción de un tejido social herido. Cuando ese tejido está fracturado, no basta con intervenciones funcionales: se requiere una regeneración que parta de la profundidad del ser. En este sentido, el aporte de Edith Stein reside en recordarnos que la empatía y los vínculos no deben concebirse únicamente como medios para alcanzar determinados fines, sino que son fines en sí mismos. Constituyen expresiones esenciales de la vocación espiritual inscrita en el ser humano desde su origen, y es esa vocación la que lo eleva hacia su plenitud.

G. S. – Para la filósofa, la comunidad gozaba de gran relevancia en orden a una vida íntegra de los individuos. Hoy, parece que las comunidades pierden valor a costa de ciertas tendencias individualistas. ¿Por qué cree usted que Stein hacía tanto hincapié en el concepto de comunidad? ¿Cómo puede este concepto sernos útil hoy en día?

E. R.-G. – Bueno, yo aquí he pensado que Stein comprende la comunidad ella, no como una simple agregación de individuos, sino como una unidad viva. Y ella lo indica así, es una unidad viva. E incluso cuando hace su conferencia o su reflexión sobre el tema del

Bueno, Edith Stein entiende la comunidad como «unidad viva», esto quiere decir que no es una «masa». Así lo expresa ella misma: la comunidad es una realidad viva, orgánica, que se diferencia esencialmente de la masa. Esta distinción es clave en su pensamiento, especialmente cuando aborda el tema del Estado y los fundamentos de

la vida social. En sus reflexiones, subraya que la comunidad está compuesta por personas que comparten un sentido de pertenencia y un destino común, mientras que la masa representa más bien una aglomeración sin conciencia compartida ni orientación ética. Estos conceptos, formulados hace casi un siglo, siguen teniendo una vigencia sorprendente y se vinculan directamente con nuestras preocupaciones políticas actuales: ¿cómo distinguir entre una masa manipulable y una comunidad auténticamente viva y solidaria? En la comunidad viva, señala Stein, se produce un encuentro profundo entre las personas, donde cada una puede desarrollarse en plenitud gracias a relaciones significativas que trascienden lo meramente funcional. Es importante recordar que esta visión de la comunidad no proviene únicamente de su formación filosófica, sino también de su experiencia vital. Edith Stein vivió entre las dos guerras mundiales, en un contexto de quiebre civilizatorio que marcó profundamente su pensamiento. Durante la Primera Guerra Mundial, se ofreció como enfermera voluntaria para asistir a los heridos en el frente, lo que le permitió entrar en contacto directo con el sufrimiento humano. Décadas más tarde, en 1942, fue arrestada por la Gestapo y deportada a Auschwitz junto a su hermana Rosa, donde ambas fueron asesinadas. Su propia biografía es testimonio de una vida atravesada por la violencia política, el exilio, la persecución y, al mismo tiempo, por una profunda vocación de servicio y comunión. Por todo ello, el concepto de comunidad en Stein está cargado de densidad existencial. No se trata de una construcción teórica aislada, sino de una convicción encarnada: el ser humano solo puede realizarse plenamente en el marco de relaciones humanas profundas, marcadas por la pertenencia, la responsabilidad mutua y la solidaridad. En el presente, este enfoque nos interpela con fuerza, especialmente cuando las comunidades –familiares, políticas, educativas o asociativas– se ven debilitadas por el individualismo y la lógica del rendimiento. Reconstruir el tejido comunitario desde vínculos significativos se convierte, en este contexto, en una tarea urgente.

Como señalaba anteriormente, Edith Stein distingue cuidadosamente entre lo que constituye una masa, una comunidad y una asociación de individuos. Solo la comunidad –según su pensamiento– permite vivir una auténtica intersubjetividad, en la medida en que no está fundada en relaciones de interés ni de mera utilidad. En ella se expresa una donación mutua genuina, una entrega recíproca que trasciende el cálculo funcional. Por esta razón, la comunidad auténtica no suprime a la persona ni la diluye, sino que, por el contrario, la integra, la potencia y la enriquece. Lo hace al insertarla en una totalidad más amplia, una visión englobante en la que cada sujeto puede desarrollarse en fidelidad a su vocación más profunda. La comunidad, en este sentido, no es solo el contexto donde acontece la vida personal, sino la condición misma de su posibilidad. En tiempos marcados por la guerra –como aquellos que vivió Stein–, pero también en el presente, estas categorías filosóficas conservan una sorprendente actualidad. Hoy, por ejemplo, podemos observar fenómenos como el narcisismo digital, que se expresa en una aparente hiperconectividad: la práctica constante del *scrolling* en redes sociales ofrece la ilusión de cercanía, pero muchas veces encubre un profundo aislamiento afectivo.

Esta desconexión, que no es solamente individual sino también colectiva, revela una pérdida de sentido que nos interpela hondamente. Frente a ello, el concepto steiniano de comunidad se vuelve no solo pertinente, sino vital. Es una noción que nos ilumina y nos orienta hacia la recuperación de aquellas raíces relacionales que nos devuelven a lo más propiamente humano. La humanidad se realiza cuando somos seres en relación, y esto es lo que Edith Stein nos recuerda con profundidad, no solo a nivel afectivo o psicológico, sino también espiritual.

Por ello, el concepto de comunidad en el pensamiento de Edith Stein se presenta como el espacio donde la interioridad puede abrirse sin disolverse, y donde la persona participa en una vida común sin renunciar a su singularidad. A diferencia de la masa –que, según ella, reduce a los individuos a una indistinción en la que "nadie es verdaderamente alguien"–, la comunidad sostiene la diferencia personal, la respeta y la hace fructificar. La masa diluye al sujeto, lo disuelve en un anonimato colectivo; en cambio, la comunidad acoge la individualidad y la convierte en parte de una totalidad viva. En este sentido, la comunidad no es solo un refugio frente al individualismo contemporáneo, sino también una verdadera escuela de libertad y de verdad compartida. Por estas razones, los elementos que Stein pone en juego resultan especialmente significativos hoy. En un contexto marcado por la hiperconectividad digital, paradójicamente nos sentimos más aislados que nunca. Vivimos una soledad que no es únicamente exterior, sino existencial; avanzamos, pero muchas veces nos percibimos desamparados. Hay, además, un olvido de sí mismo que no es humildad, sino pérdida del centro vital, acompañado de una carencia profunda de afecto y pertenencia. En este horizonte, la propuesta steiniana adquiere una fuerza particular: nos invita a recuperar el sentido profundo del estar en relación, del vínculo, de la comunidad como lugar de crecimiento, de cuidado y de construcción de sentido compartido. Se trata, en el fondo, de una co-construcción de humanidad, que nos llama a pensar con radicalidad, pero también con esperanza.

G. S. – En otro de sus estudios en torno a la santa filósofa (Reyes-Gacitúa, 2021), usted se ha abocado a los escritos en que la santa ha explicitado la comprensión que ella poseía de lo que significa ser mujer. La misma Edith se consideró a sí misma feminista en su juventud y, luego, abogó por el voto femenino y la igualdad política de derechos para la mujer en Alemania. ¿Qué aporte de la santa piensa usted que merece ser subrayado en esta área? ¿En qué sentido su pensamiento puede ser iluminador para el futuro?

E. R.-G. – Esta es una pregunta que me fascina, porque en los estudios que he realizado, principalmente en torno a Edith Stein, me he centrado en el tema de la mujer. Ella escribió un texto titulado *La mujer*, de carácter profundamente filosófico y estrechamente entrelazado con su propia vida, con la trayectoria de quien fue esta filósofa y fenomenóloga brillante. Quisiera destacar aquí que uno de sus aportes más relevantes en este ámbito es su capacidad para desarrollar una visión de la mujer que, al mismo tiempo, es profunda en su fundamento antropológico y matizada en su expresión, es decir, una comprensión de la identidad femenina que escapa a los reduccionismos y se abre a su complejidad y riqueza.

Edith Stein nos interpela constantemente con preguntas en torno a lo que significa ser mujer. De hecho, en uno de sus textos comienza preguntándose: “¿Y qué es ser mujer?”. Esa pregunta, lejos de estar superada, sigue siendo profundamente vigente; nos la seguimos formulando hoy, en un contexto que continúa debatiéndose entre múltiples enfoques. Stein no reduce la identidad femenina ni a roles sociales ni a funciones biológicas, y en esto me parece imprescindible subrayar cuán contemporáneo resulta su pensamiento, tanto sobre la mujer como sobre lo femenino. Aunque estos conceptos podrían distinguirse, aquí me permito tratarlos de manera conjunta, siguiendo el hilo de su reflexión. Stein afirma que la mujer se configura desde una perspectiva antropológica integral. Por ello, al hablar de la mujer, su punto de partida es siempre la persona humana. Desde esa base, y como filósofa cristiana, piensa al ser humano en su totalidad, en su ser varón y en su ser mujer. En sus conferencias dedicadas al tema, subraya con énfasis la unidad del ser humano, concebido en esta doble dimensión sexuada, pero sin escindirlo. Ahora bien, junto con afirmar esta unidad, Edith Stein reconoce también una estructura espiritual propia en la mujer. Esta se expresa, según ella, en una especial disposición hacia la relación, el cuidado y la interioridad. Lo notable es que esta diferencia no es planteada en términos jerárquicos, sino como una reciprocidad ontológica. Es decir, hay una diferencia reconocida, pero orientada al encuentro, no a la oposición. En este sentido, Stein nos invita a volver la mirada hacia una comprensión estructural y espiritual de lo femenino, donde se reconoce una apertura singular de la mujer, una vocación al vínculo, al cuidado del otro y a una vida interior fecunda.

Desde una perspectiva histórica, es importante recordar –y aquí volvemos a unir su pensamiento con su vida– que Edith Stein fue una voz lúcida y crítica en su tiempo, como bien señalabas tú, Guillermo, en la pregunta anterior. Supo vincularse activamente a la lucha por los derechos civiles de las mujeres, pero desde una mirada que, siendo a la vez filosófica, era profundamente espiritual. Una mirada que, sin negar la diferencia sexual, buscaba integrar con profundidad y sentido. Hoy sabemos que el feminismo no es unívoco; existen múltiples corrientes, enfoques y trayectorias. En este amplio espectro de lo que se entiende por lo femenino y por el feminismo, me permito –desde una reflexión personal– afirmar que Edith Stein representa de manera clara un feminismo de la diferencia. Si bien existen también feminismos de la igualdad y muchas otras variantes, en su caso se observa una afirmación nítida de la diferencia sexual: la existencia del ser varón y del ser mujer no se niega ni se diluye, sino que se reconoce como parte de una vocación humana compartida. Su pensamiento no propone una subordinación, sino una integración de esa diferencia dentro de un horizonte relacional y trascendente, donde la dignidad y la complementariedad se articulan como claves para pensar lo humano.

El pensamiento de Edith Stein puede resultar especialmente iluminador para el futuro, precisamente porque logra evitar tanto el esencialismo rígido –esa afirmación categórica que define a la mujer como «esto o aquello» de forma inmutable– como el constructivismo absoluto, que postula que la identidad se reduce a lo que cada uno va construyendo de sí mismo, sin anclaje alguno. La originalidad de su antropología femenina radica en que parte de una experiencia encarnada, profundamente situada,

pero al mismo tiempo abierta a la trascendencia. Stein no teme afirmar la especificidad femenina; habla de lo específicamente femenino. Pero no absolutiza sus rasgos. Para ella, lo verdaderamente femenino no se reduce a un conjunto de características fijas o predeterminadas, sino que se configura como una forma de apertura eminentemente espiritual, susceptible de moldearse en la historia y de enriquecerse en la relación con Dios, con el mundo y con los otros. Por eso, la reflexión sobre la mujer en su pensamiento irradia una forma propia de humanidad, no porque se encierre en un modelo ideal, sino porque concibe el ser mujer como una llamada a la plenitud. En este sentido, la identidad femenina en Edith Stein puede ser pensada como una tensión fecunda entre vocación y experiencia histórica: una identidad en movimiento, en crecimiento, sostenida por la libertad y orientada hacia el sentido.

G. S. – Por último, deseamos preguntarle, ¿qué significado cree usted que tiene la figura de Edith Stein de cara al mundo contemporáneo? Y para usted, ¿qué significado tiene la figura de Edith Stein?

E. R.-G. – Bonita pregunta. Creo que la figura de Edith Stein representa una síntesis profundamente significativa entre razón y fe, entre cultura y espiritualidad, entre pensamiento riguroso y experiencia mística. Ella habita ese espacio de confluencia; transita, vive y se compromete tanto con una vida intelectual exigente como con una realidad histórica concreta. El tema de la mujer, por ejemplo, lo encarna desde su propia biografía. Luchó para que las mujeres tuvieran acceso real al mundo laboral e intelectual, un acceso que a ella misma le fue negado. Basta recordar que postuló en reiteradas ocasiones a distintas universidades para obtener una cátedra, y fue rechazada únicamente por el hecho de ser mujer. Ese dato, que puede parecer anecdótico, revela una dimensión muy profunda de su compromiso: el entrelazamiento entre pensamiento y vida. Este vínculo entre vida intelectual y compromiso histórico constituye, a mi juicio, uno de los legados más potentes de Edith Stein. En una época como la nuestra, en la que con frecuencia se fragmenta la identidad humana o se disocia el conocimiento de la interioridad, su figura nos recuerda que la búsqueda de la verdad exige una integridad de vida. No basta con pensar la verdad: hay que encarnarla, vivirla. Y en esto, Edith Stein no se exime. Su testimonio es de una coherencia radical: hay en ella valentía en el pensar, valentía en el actuar y valentía en el vivir. Su figura nos sigue provocando hoy, precisamente porque nos confronta con la pregunta por una verdad que no se deja separar de la vida concreta, ni de la dimensión espiritual que nos constituye como seres humanos.

En lo personal, Edith Stein ha sido para mí una maestra y una compañera de camino. Su itinerario existencial me ha permitido conocerla en profundidad, especialmente a través del trabajo colectivo que hemos desarrollado en el grupo de investigación de la Universidad Católica de Chile. Desde distintas disciplinas la hemos estudiado, abordado y pensado, y ha sido ella quien, en cierto modo, nos ha conducido a comprender que la vocación no es un plan lineal ni predecible. Por el contrario, lo que Stein nos muestra, desde su propia experiencia de vida, es la figura de una fidelidad encarnada: una fidelidad provocada por una llamada primera, por aquello que llamamos vocación. Edith Stein vivió atenta a esa llamada. Recordemos que, en sus inicios, ella se declaraba atea. Sin embargo, su vida fue un proceso profundo de búsqueda, de apertura y de

transformación. Al final de su camino, muere en Auschwitz por su pertenencia al pueblo judío, pero lo hace como Benedicta de la Cruz, su nombre como monja carmelita, compartiendo su destino con su hermana Rosa, también recluida en el Carmelo. Esta doble pertenencia –al judaísmo y al cristianismo– no es para ella una contradicción, sino una síntesis vivida en libertad y desde una vocación cristiana. Por eso su figura me interpela: no por lo heroico de su destino, sino por la hondura con que supo escuchar, responder y entregarse a la vocación que la habitaba. En tiempos marcados por la superficialidad, la rapidez, por este *scrolling* incesante y aparentemente sin fin que nos envuelve en distracciones, Edith Stein se alza como una voz capaz de hablar hondo al corazón humano, al corazón del varón y de la mujer, al corazón del místico, al corazón del ateo y al corazón del creyente.

El llamado y la misión de dar testimonio: entrevista con Mátyás Szalay

Guillermo Salinas [G. S.] – En ciertas investigaciones, usted ha estudiado el acto de «dar testimonio», al que ha caracterizado como “acto de afirmación de una verdad o de un valor” (Szalay, 2022). En primer lugar, según su propia perspectiva, ¿qué verdad o valor considera usted que prevalece en el testimonio de Edith Stein? ¿De qué modo puede ser este un aporte de la santa para el mundo en que hoy vivimos?

Mátyás Szalay [M. S.] – Bueno, quizás estas son más que dos preguntas. Mira, primero, a mí me llama mucho la atención el fenómeno de dar un testimonio. Es uno de los fenómenos interesantes, fascinantes que podría estudiar la filosofía, pero hay una cosa un poco curiosa: que estudiando este fenómeno la filosofía se estudia a sí misma, porque filosofar –y más en el sentido de Edith Stein, es decir, existencialmente– buscar la sabiduría, va junto con dar un testimonio. Es decir, la reflexión tiene que resultar en actos, inevitablemente resulta en actos.

Mira, hay una cosa que siempre me llama atención al leer a Aristóteles. Me parece que cuando Aristóteles habla de las virtudes, presupone que no sabemos qué son las virtudes. No es tan fácil actuar virtuosamente, con virtud. No es tan fácil de ver lo que es lo bueno en la situación tan compleja de nuestras comunidades. Entonces, ¿de dónde sabemos esto? ¿Qué significa concretamente actuar bien? Porque teóricamente sí lo sabemos, pero concretamente qué significa, en esta situación compleja. Pues, sabemos de las personas que nos han enseñado lo que es lo excelente. Entonces, en nuestras vidas complejas y dramáticas necesitamos personas y amigos excelentes, en camino a la santidad, con una dedicación, plena dedicación exclusiva a lo bueno, o mejor aún, con una plena dedicación a quien es bueno: a Dios. Estos amigos deben ser excelentes en hacer bien las cosas, para que nos enseñen cómo hacerlo concretamente. Entonces, Edith Stein es una persona así, una buena amiga que, más allá de su compromiso moral, ha estudiado a fondo la metafísica del ser, es decir, la estructura de la realidad y el fondo significa hasta el final, hasta lo último, hasta el último horizonte. Y ha descubierto que la estructura dinámica de la realidad es trinitaria.

Entonces su testimonio, básicamente, es un martirio, un dar la vida por la realidad que es buena, porque es trinitaria. Más concretamente, quiere decir esto que su

testimonio revela lo que es el *ethos* europeo. Revela algo de lo que es la misteriosa y dinámica unidad entre la fe y la razón, la síntesis entre las tres llamadas culturas, la judía, la griega y la latina –para dar algunas pinceladas–. Pero también, y esto me parece para subrayarlo, es un testimonio que nos invita a repensar el pensamiento como un acto comunitario. Es decir, la filosofía no es simplemente hacer reflexiones profundas y complejas, sino que es un trabajo para la comunidad que uno forma parte. Y esto resulta en el deseo profundo de acompañar nuestras comunidades hasta donde Dios requiere de nosotros. Y Edith Stein, magnífica y maravillosamente, y con la clemencia de Dios, ha podido acompañar a los suyos –los judíos– hasta las profundidades, hasta el infierno terreno. Y así, me parece a mí, que nos invita a otro tipo de filosofía, quizás no solo en el sentido de una actividad académica, sino en un sentido más amplio: una filosofía que es un acto contemplativo sobre una praxis adecuada en el servicio de nuestras comunidades. El pensamiento es en sí caritativo: es un paso previo al actuar para el bien de los demás, es reflexionar sobre la realidad que es comunitaria y como tal requiere de nosotros una entrega.

G. S. – Por otro lado, en dichos escritos ha vinculado este testimonio con la dimensión política del ser humano, incluso con la relevancia política de la filosofía. A su modo de ver, ¿cómo cree que ha contribuido la santa alemana a repensar la vida política desde ese aspecto? ¿Puede esta contribución también vincularse con la dimensión religiosa del ser humano?

M. S. – Hay grandes estudios sobre la relevancia del testimonio en el mundo político. Algunos libros los he leído con gran placer, porque en el mundo actual, también en el mundo secular, se han dado cuenta de la importancia del testimonio como un argumento político muy curioso con sus fortalezas y debilidades, con su estructura fenoménica más que fascinante. A pesar del valor de estos estudios, me gustaría señalar aquí algo diferente. Mi punto de partida no es el mundo secular con su idea de política moderna o posmoderna. Hay que partir por repensar lo que es la política. El camino habitual es definir desde la política secular lo que es la religiosidad. Y es un modo viable de proceder, pero con grandes límites. Creo que es más interesante darle la vuelta, es decir, partir del hecho de que la verdadera comunidad política es de la Iglesia. El nuevo cuerpo político que se hace desde Cristo, donde se hace política real y en sentido más profundo y más amplio, es la Iglesia. O sea, desde el evento de Cristo y el nacimiento de la Iglesia, nuestra política, nuestro modo de organizar nuestras comunidades, es lo que forma básicamente, según nuestra fe, la historia de la humanidad.

Eso veo que puede ser extraño a mucha gente, entonces, déjame dar un ejemplo. Hay políticas, decisiones políticas muy radicales. Argentina ha vivido algunas épocas muy turbulentas –para no entrar en detalles–. Pero, ningún acto político, me parece a mí, es tan radical como lo que hacemos en cada misa. Extendemos la mano a cualquiera y decimos: «la paz contigo». Yo te considero hermano mío. Este gesto es impresionante. El otro podría ser de la otra bandera política, del otro lado cultural y socialmente. Podría pensar cosas absolutamente diferentes, y probablemente lo haga. Y si está dentro de la Iglesia, todavía más probablemente piensa de manera diferente a nosotros. Yo he vivido en mi juventud en un monasterio benedictino, y no he visto

diferencias tan grandes como las que hay entre los monjes que se levantan, cenan y se acuestan a la misma hora, llevan la misma ropa... y su fe se articula según el mismo *ethos* y espiritualidad. Claro que después de muchos años estando juntos –cuando envejecen y ya no tienen más pelos– se parecen más. Pero en cuanto a vivir su vocación son más libres y por ende radicalmente diferentes. No he visto en otros lugares diferencias tan abismales. Entonces, dentro de la Iglesia, precisamente por su unidad es el lugar donde viven las diferencias más radicales. De ahí la apertura a acoger al otro como hermano.

Volviendo al punto. Si nosotros hacemos política, entonces el testimonio es nuestra política. Dar un testimonio es precisamente lo que hace la Iglesia y en cierto sentido no tenemos una propuesta política más allá de dar un testimonio. Tenemos partidos políticos que son más o menos cristianos, algunos que se nombran cristianos y son menos y otros que no se nombran cristianos y todavía –gracias a Dios y sus milagros– actúan más cristianamente. Pero nuestra política es algo tan sencillo como que la Iglesia es lo que la Iglesia debe ser. Si es esta, ya tiene su política y da testimonio de cómo convivir como hermanos. Y si lo hace, produce santos. Y si produce santos, los santos mueven el horizonte hacia otro mundo, el Reino de Dios. Amplían la posibilidad de actuar, de pensar, de extender la mano y hacer nuevas políticas más allá de las fantasías seculares, más allá del conservadurismo y del progresismo. La santidad es más radical. Así la Iglesia es sal de la tierra. Nuestra política, por lo tanto, es testimonial. Y si no es testimonial, sino un ideario, un proyecto político, somos hipócritas.

G. S. – Muy interesante propuesta. Incluso, retomando lo que mencionaba en la primera de sus respuestas, el ejemplo de Edith Stein sería un ejemplo que ha logrado interactuar con el diálogo en su tiempo, pero también, como decía, su ejemplo iba más allá y daba testimonio con ambas partes, ¿no?

M. S. – Ella era políticamente muy activa. Señalaba lo que entonces una buena alma debía señalar, es decir, lo que es la ideología, que el nazismo es peligroso, que no deberíamos jamás ir en esta dirección, ni a la otra: la del comunismo. Ella intentaba concretamente aclarar asuntos claves de su tiempo, como lo que es la relación entre *Gemeinschaft* [comunidad], *Gesellschaft* [sociedad], *Volk* [pueblo]. Lo que es el pueblo, lo que es la comunidad.

¿Qué significa comunidad cuando algunos poderes políticos intentan redefinir esto? Es un trabajo filosófico, o sea, hay una preocupación intelectual, una lucha por la verdad y una tarea que enfrentar. Eso ya es testimonio. Su acto final, su sacrificio parece otra cosa, pero está orgánicamente conectado. Basado en su reflexión, la elaboración de los motivos del sacrificio, su acto final revela para nosotros el *ethos* de ser europeos después de la guerra: revela una posibilidad como real y consumida de una amplia solidaridad entre judíos y no judíos, revela un cristianismo nuevo donde el judaísmo –como lo es de hecho– está a las raíces del cristianismo. Es decir, son nuestros primeros hermanos. Claro, pero ¿quién define esto? Unos veinte años después del acto de Edith Stein, la Iglesia misma lo definió en *Nostra Aetate* (de 1965). Pero faltaba un acto heroico. Faltaba alguien que dijera «yo soy judío y soy cristiano y, como soy cristiano, no puedo dejar a mi pueblo sin estar acompañado, y mi pueblo son

los judíos». Su razonamiento es impresionante. Sabemos que ella habría podido escapar, pero no lo ha hecho, tenía la ocasión tanto ella como su hermana. Y por qué redefine un modo nuevo de pensar sobre la solidaridad, una solidaridad sin fronteras, una solidaridad sin prejuicios, lo que es *Nächstenliebe* [«caridad», «amar al prójimo»]. Este acto es políticamente relevante, es un nuevo inicio para una política nueva. Pero claro, hacía falta el estudio profundo, minucioso, sistemático, que ella ha hecho antes sobre la formación de la comunidad y su relación con el Estado, como también sobre la libertad y la gracia.

G. S. – En uno de sus recientes artículos, usted vincula el pensamiento de Edith Stein al del filósofo contemporáneo Byung-Chul Han (Szalay, 2024). Allí, hace referencia al desarrollo de la persona humana y de la comunidad humana en nuestra época. En una era tan compleja como la nuestra, que experimenta crisis en diferentes dimensiones de la vida, ¿cuál piensa usted que es el concepto con el que Edith Stein puede iluminarnos para nuestro desarrollo como individuos y comunidades humanas?

M. S. – El concepto quizás que más me llamó la atención –y no estoy seguro de que sea el concepto más relevante–... Si me permites un dato personal, tengo cuatro hijos, pero aquí la diócesis de Pécs me encomendó una institución donde hay cincuenta y cinco jóvenes. Son jóvenes universitarios, así que tengo una gran familia, se puede decir. Y vi un poco, en las conversaciones que tenemos *tête-à-tête*, donde está su lucha. Dejando su familia y metiéndose en la vida universitaria, formándose para una vida adulta con responsabilidades, su lucha es la de definir quiénes son, y veo que es muy difícil hoy en día esto.

El filósofo coreano [Byung-Chul Han] me ha abierto un poco los ojos para ver las razones filosóficas por las que es tan difícil esto. Byung-Chul Han nos señala una cosa –y eso me parece pertinente–. Dice que el concepto de la subjetividad es un concepto que ya es obsoleto. La subjetividad, el *sub-iectum*, es un concepto de la modernidad, y veo que, por eso, es tan difícil la lucha. Porque el sujeto, el *sub-iectum*, que está subyacente, que tiene que subyacerse, es decir, bajar frente a alguna autoridad, ya no existe. Pensando en los jóvenes y su lucha existencial, me parece acertado señalar que, su lucha no es la de emanciparse frente a las autoridades, formando *self*, destruyendo las autoridades y reclamando su autonomía frente a algo les amenaza con represión y les disciplina con rigor. No es así y, si fuera así, sería mucho más fácil.

Su desafío es diferente por el hecho de que «el comisario» está ahí adentro. Este es uno de los grandes descubrimientos del filósofo coreano. Dice que la sociedad posliberal, con su mercado virtual basado en el *Big Data*, nos conoce desde dentro mejor que cualquier institución estatal del pasado. No nos quiere reprimir desde fuera. Es difícil identificarse con el *Big Brother*. No son autoridades concretas, sino que conoce nuestros deseos, y con una información de nosotros que jamás tuvo un régimen político, incluso forma los deseos. Y tiene acceso a nosotros a través de nuestros teléfonos móviles y nuestra presencia en el mundo virtual y en el mundo industrial virtualizado. Nos conoce desde dentro y nos invita a una cosa –que él [Han] llama, y me parece más adecuado que auto-regulación o autoeducación– que es la «auto-optimización». Nosotros somos *the trainer*, los entrenadores personales de nosotros mismos, somos la autoridad feroz para nosotros mismos. Y esta autoridad no

tiene límites, no tiene clemencia, es lo más cruel que hemos conocido. Porque nos manipula desde dentro. Es decir, al contrario de la autoridad estatal y sus instituciones con su propia disciplina y represión, en esta lucha perpetua, no hay donde esconderse, y por eso terminamos frustrándonos continuamente, con un *burn out*, con menos que la ilusión de la libertad dejando absolutamente la motivación.

Es en este contexto que Edith Stein tiene algo para decirnos. Algo que es incluso para mí, si me permites, muy sorprendente. Aunque reconoce el desarrollo cultural de la persona humana y la influencia social, afirma que la persona tiene una estructura que es esencial y metafísicamente así, porque tiene sus raíces en la relación con Dios. A su vez señala que el cristianismo ha ayudado a descubrir esta estructura y a encontrar expresiones para describir y analizar su dinámica. Ella sigue los pasos gigantescos de santa Teresa de Ávila, la teóloga que, a partir de la experiencia mística y del acompañamiento de sus hermanas, ha abierto nuestra alma en su estructura y que da la primera descripción detallada de la estructura del alma, fundando así una nueva ciencia. San Agustín y Santa Teresa son las grandes personas sin las cuales no podríamos jamás hablar de la ciencia de la psicología.

Entonces, ella sigue estos pasos de santa Teresa y de san Agustín en el fondo, y descubre que la persona tiene un *Kern*, un núcleo. Y en este núcleo, que no es una cosa cerrada, no es un Yo definido, y menos un Yo definido por mí mismo, sino más bien una relación, una relación con una realidad trinitaria. Y toda aquella enorme presión hacia la optimización del Yo, de la que aparentemente no se puede escapar y que nos vuelve inseguros, y que termina en la fragmentación del Yo mismo, que vivimos día tras día, donde no hay una unidad, se abre una salida. En esta relación dinámica con la Trinidad renace el yo-mismo, descubriendo el núcleo de sí mismo y descubriendo que en este núcleo hay una relación más profunda que cualquiera otra relación que tenemos con el mundo, incluso con nosotros mismos. A su vez descubre que en esta relación hay una afirmación incondicional a mí mismo, más allá de mi afirmación dudosa de mi yo fragmentado, frágil y tan expuesto a errores y pecados. Esta afirmación incondicional no solo tiene una dinámica, sino que es la dinámica del desarrollo del yo. Y la dinámica es un llamamiento, un llamarnos fuera del mundo y, por ende, una exclamación que es a su vez inseparable de una misión, una in-vocación. La vocación de cada uno, tan radicalmente personal, tan incomparablemente singular, paradójicamente, tiene la misma dinámica de llamamiento y una misión, y, por tanto, se puede entender como vocación del todo humano. Y el llamamiento, que nos llama fuera de este mundo y fuera de todos estos contextos y relaciones de presión y represión, nos manda rejuvenecidos, restaurados, reafirmados, hacia el mundo y el contexto único donde hay que servir.

Déjame darte la conclusión que es sorprendente. La restauración del Yo fragmentado, observado, reprimido desde dentro, el Yo en su lucha fatal de optimización, es sólo posible a través de la experiencia mística: del unirse del alma con Dios. La experiencia que descubre, como técnica, como método, santa Teresa de Ávila. No como algo que le pasa a poca gente, sino como camino que debe ser cotidiano entre los cristianos. Es decir, frente a esta realidad turbulenta y en gran medida virtual que en tanto parásito nos fragmenta continuamente, la única cosa –y eso es

sorprendente, para mí— que nos salva, es la experiencia mística, que se ofrece para ser la experiencia de los cristianos más ordinarios. La verdadera respuesta de la Iglesia al mundo contemporáneo en el fondo no es una idea o ideología, una gran explicación del mundo, un proyecto de autorrealización o una terapia super eficaz, sino es sobre todo una experiencia de Cristo en el alma, un amor del alma a Dios y, por ende, un camino místico.

G. S. – Por último, deseamos preguntarle, ¿qué significado afirma usted que tiene la figura de Edith Stein de cara al mundo contemporáneo? Y para usted, ¿qué significado tiene la figura de Edith Stein?

M. S. – Nosotros necesitamos santas y santos. ¿Qué significado tienen? El de juzgarnos. Decir la verdad sobre nosotros y el mundo actual. Alguien que descubre la grandeza de una santa o un santo, se siente juzgado, porque frente de la real posibilidad de excelencia, lo que tenemos es nuestra mediocridad y nuestra pequeñez. Esto, hablando de Edith Stein, todavía es más grave, porque no sólo, digamos, me regaña como persona, sino también profesionalmente como filósofo [risas]. Entonces es un dejarse regañar deliberadamente. Pero a su vez es una invitación a crecer.

¿Qué significado tiene para el mundo, es decir, para nuestras comunidades que quieren ser cristianas? Como ella es y era real, significa esperanza, porque significa poder ser santo a pesar de las inmensas dificultades que uno puede encontrar. Ahora, concretamente, cada santo tiene un perfil, digamos, un acento. La otra santa Teresa [del Niño Jesús y la santa Faz] tenía la grandeza de enseñarnos, acordarnos que debemos ser niños. Edith Stein, me parece a mí que nos invita al hecho de que tenemos que hacer intelectualmente una síntesis con coraje. Ella no tenía miedo de abrazar lo más moderno, cuando se encontró con la fenomenología de Husserl. Tampoco tenía miedo luego de reencontrarse con Santo Tomás. He hecho dos pasos que, en su tiempo, para la gran mayoría de los estudiantes, eran pasos muy arriesgados. No tenía miedo cuando, por ser mujer judía, no había logrado ocupar el plazo que le correspondía en el mundo académico. Cuando le invitaron a ser una humilde profesora de un instituto de pedagogía, dijo «es esto», no donde invitan las autoridades, sino «donde Dios me quiso invitar». Y con toda su armadura intelectual, que en su caso no era poca cosa, se lanzó a este trabajo. Entonces, me parece que nos invita a tener coraje hoy, de estar donde estemos y tomar nuestra tarea filosóficamente en serio, es decir, tomarlo en serio y reflexionar sobre lo que tenemos en frente, en el sentido más profundo: mirarlo en relación con la Trinidad.

En el mundo fragmentado, el mundo académico es el más fragmentado. Cada uno tiene que dedicarse a una poquísima cosita, y tener su excelencia ahí. Está bien, pero hay que pensarlo hasta el final. Uno puede elegir un fenómeno, una determinada época, lo que sea, pero hay que pensarlo desde lo que es la gran tarea para el pensamiento: contemplarlo en su relación con Dios. A mi modo de ver, eso es pensar el ser trinitariamente. Stein —hablando sobre los diversos temas que ha tocado, la empatía o la política, la estructura de la persona, la libertad— pues, ha entrado en el detalle, en la investigación más actualizada en su época. Pero no dejó la perspectiva de lo que es la verdadera tarea: repensar lo que significa ser hombre en un contexto trinitario. Su gesto nos invita a tener coraje de seguirle en esto.

Conclusiones

Mucho queda por concluir a partir de las presentaciones aquí expuestas. Aún mucho más se abre para continuar reflexionando. Estas entrevistas, aún con límite de tiempo y espacio, permiten entrever la amplitud y profundidad del pensamiento de Edith Stein o, mejor dicho, de la vida y obra intelectual de santa Teresa Benedicta de la Cruz. Su modo de transitar en este mundo en su contexto particular, tan íntimamente vinculado a su modo de pensar la realidad, es una herencia de esperanza para toda la humanidad futura. Esto se debe a su fundamento último, pues todo fenómeno estudiado y todo acontecimiento vivido, a los ojos de la santa filósofa y al contemplar su vida y obra, reclaman la mirada hacia aquel último misterio que lo sobrepasa todo.

La pregunta por lo humano ha llevado a Stein a discurrir sobre el desarrollo de la propia identidad, gestando una filosofía de la educación antropológicamente fundada. La incógnita acerca de la vida humana en comunidad la condujo a descubrir aspectos prioritarios de los vínculos interpersonales, confeccionando una filosofía de la comunidad y lo social. Asimismo, la reflexión acerca de la vida la llevó a forjar un *ethos* con el que vivir y con el que vivió, configurando con él su testimonio hasta el último momento. Luego, décadas después, continuamos recuperando de sus fuentes conceptos, nociones e intuiciones que nos impulsan a vivir en atención al horizonte último de la existencia. Desde las cosas mismas hacia las verdades últimas. Y en su pensamiento encontramos una gran riqueza, con conexiones y vinculaciones entre los distintos conceptos e intereses de reflexión.

De modo semejante, en estas entrevistas, investigadores especializados en diversas temáticas dan cuenta de la obra intelectual de Stein, y entre sus exposiciones es todavía visible esa relación profunda entre los distintos aportes de la santa filósofa alemana. Santa Teresa Benedicta de la Cruz sigue siendo una voz para nuestro tiempo, una luz en la encrucijada de nuestra era, signo de esperanza para el siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

Chávez Aguilar, P., M. T. Stiven & E. Reyes-Gacitúa (2023), "Empatía: la propuesta de Edith Stein para un nuevo vínculo social", *Revista Diálogos*, 17. Recuperado de:

<https://revistadiálogos.uc.cl/empatia-la-propuesta-de-edith-stein-para-un-nuevo-vinculo-social/>

Giudice, C. (2022), "Trazar caminos: la propuesta pedagógica de Edith Stein como consecuencia de su antropología integral", *Eikasía. Revista de Filosofía*, 109. Recuperado de:

<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/15813/1/trazar-caminos-propuesta.pdf>

Giudice, C. (2018), "Un todo que piensa, siente, quiere y obra. La antropología integral de Edith Stein", *Tábano*, 14. Recuperado de: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9210>

Reyes-Gacitúa, E. (2021), "Edith Stein: de la concepción de la persona humana a la comprensión de la mujer", *Franciscanum*, 175 (63). DOI: <https://doi.org/10.21500/01201468.5222>

Szalay, M. (2022), "Politics and testimony. Political implications of Jan Patočka's and Edith Stein's testimony", *Pensamiento*, 78 (297). DOI: <https://doi.org/10.14422/pen.v78.i297.y2022.002>

Szalay, M. (2024), "La existencia inacabada de la persona humana. La batalla por la autonomía del yo mismo en el contexto contemporáneo –Edith Stein y Byung-Chul Han en diálogo", *Steiniana. Revista de Estudios Interdisciplinarios*, 8. DOI: <https://doi.org/10.7764/Steiniana.8.2024.8>

Michel de Montaigne: Invitación a la Amistad.

Michel de Montaigne: An Invitation to Friendship

Mag. Juan David Díaz Paniagua
Universidad de Antioquia

RESUMEN

Michel de Montaigne es un filósofo de la amistad. La escritura de sus *Ensayos* concibe, como una de sus principales finalidades, el estudio de la propia *essence*, el cual trata de alcanzar el conocimiento que su gran amigo fallecido Étienne de La Boetie había tenido de su propia figura. De allí que su ensayarse adquiera un tono conversacional, íntimo, atrayente, que nos permite definir la escritura de *Los Ensayos* como una escritura de la amistad. En el presente texto se dejan ver esos “amigos de Montaigne” tanto quiénes han trabado amistad con el autor tras su lectura cercana, como aquellos Antiguos que se vinculan a la tradición filosófica del pensar la amistad y que influyen en su definición de la misma, entendida como la más perfecta de las relaciones. Encontramos en su ejercicio una escritura filosófica, además de vivencial, que encuentra la amistad como un vínculo libre, voluntario, semejante, unívoco, y que nos lleva a entender una relación suprema, un encuentro con el afecto no entendido como parentesco, posesión, necesidad, o utilidad.

PALABRAS CLAVE: Montaigne, amistad, ensayos, filosofía, La Boetie

ABSTRACT

Michel de Montaigne is a philosopher of friendship. The writing of his *Essays* conceives, as one of its main purposes, the study of his own *essence*—an attempt to reach the understanding of himself that his late friend Étienne de La Boétie had once possessed. Hence, his act of essaying acquires a conversational, intimate, and engaging tone, allowing us to define the writing of the *Essays* as a writing of friendship. In this text, we encounter Montaigne’s “friends”: both those who have established a bond with the author through close reading, and those Ancients who, belonging to the philosophical tradition of reflecting on friendship, influenced his conception of it as the most perfect of relationships. His exercise reveals a philosophical and experiential form of writing that conceives friendship as a free, voluntary, equal, and univocal bond—one that leads us to understand a supreme relationship, an encounter with affection not rooted in kinship, possession, need, or utility.

KEYWORDS: Montaigne, friendship, essays, philosophy, La Boétie

Los amigos de Montaigne

Michel de Montaigne es, entre todos los filósofos, un pensador que propone una escritura humana, en tanto encuentra en su descripción propia a través de los Ensayos, una posibilidad de retratarse desde sus virtudes, juicios, pero también desde sus limitaciones, tanto físicas como mentales, y de allí que cuando leamos a Montaigne tengamos una experiencia inicial de cercanía, de intimidad, es una experiencia que hace de un autor de otras latitudes u otros tiempos, un compañero cercano, y mucho más que eso un amigo, en tanto que Montaigne nos habla de asuntos que nos implican, pero no como una materia ajena e independiente de aquel que escribe, sino como un asunto que encarna y vive el propio Montaigne.

De allí que, en Montaigne, la amistad inicie por la invitación a su escritura a ensayarse. La amistad deviene escritura en la medida en que el ensayo la figura y la encarna. Si bien entendemos que el ensayo se relaciona y se emparenta con el género epistolar -como las cartas que escribe Séneca (1986) a Lucilio- y también con el género biográfico -porque hay referencias en su escritura que remiten a la vida de Montaigne- en el ensayo de Montaigne no hay una puesta en escena que implique una exhortación del escritor al lector, ya que Montaigne no pretende relegar con su escritura una regla de vida para otros (Sponville, 2009) sino tan solo mostrar aquella forma que ha portado su propia condición, y lo hace desde su vida, no bajo un relato que busca producir relaciones retrospectivas (Picazo, 1993) sino entendiéndose como parte de lo que discurre, comprendiéndose en medio de esa imbricación y yuxtaposición de la vida, los pensamientos, las razones y sinrazones, a la manera de una conversación, o como lo diría Jaime Alberto Vélez (2013) a la manera de un dis-curso, que corre como el río de Heráclito y que va fluctuando, del mismo modo como el yo va también transformándose.

No es entonces gratuito el epígrafe que Montaigne emplea en sus ensayos: “Viresque acquirit eundo” (Cobra fuerza a medida que avanza), porque lo que nos dice allí es que el ensayo es el camino más propicio de registrar el propio yo, que no puede ser de plano atrapado bajo una definición, y que, por tanto, se sigue registrando una y otra vez en ese ensayarse que es la vida misma. Cuando nos acercamos a este registro, nos damos cuenta de esa variabilidad que el mismo Montaigne devela en su ensayo sobre la Ociosidad (Montaigne, 1985, l. 8, p. 68)¹ y que Alfonso Reyes (1955) tan atinadamente designa como “ese centauro de los géneros, donde hay de todo y cabe todo” (p.400).

En esa diversidad que aporta el ensayo, en su variabilidad e intimidad ya hay, desde la escritura, una invitación a la amistad. Tenemos algunos lectores de Montaigne que han encontrado ese mismo encanto, esa cercanía y confianza a la que me refiero. El escritor Stefan Zweig (2008) encabeza esa cercanía, y nos manifiesta, en su biografía sobre Montaigne, que el filósofo le fue compañero durante su exilio en Brasil,

¹ A partir de este momento para citar a Montaigne empleo la nomenclatura que denota el año de la edición consultada de los ensayos, seguida del libro en número romano, luego del capítulo en número arábigo y de la o las páginas citadas. En este caso hablamos del libro I, capítulo 8, p. 68.

enseñándole el arte y la ciencia de pertenecer a sí mismo. De allí que Montaigne le fuera propicio, en un momento donde las ideologías habían colmado por completo a Europa y donde la guerra y el exilio le habían conducido a abandonar sus tradiciones y raíces:

No tengo conmigo un libro, una literatura, una filosofía, sino a un hombre del que soy hermano, un hombre que me aconseja, que me consuela y traba amistad conmigo, un hombre al que comprendo y me comprende. Si tomo los Ensayos, el papel impreso desaparece en la penumbra de la habitación. Alguien respira, alguien vive conmigo, un extraño ha entrado en mi casa y ya no es mi extraño, sino a alguien a quien siento como amigo (Zweig, 2008, p. 13)

Zweig encuentra a Montaigne bajo una escritura que encarna a su propio escritor y que, al hacerlo, no solo cobra vida su escritura, sino también Montaigne que se ensaya. No encarna en esa intimidad, bajo la figura del filósofo que dirige su mirada desde lo alto, a la manera de Caspar David Friedrich del *Caminante sobre el mar de nubes*, sino que aparece el amigo-filósofo, que nos lleva a amar la filosofía, no como una hazaña heroica de grandes pensadores, sino como el encuentro con lo humano, en clave de Weinberg (2014):

... el ensayo se ha convertido, en la pluma de Montaigne, en un espacio de encuentro entre el escritor, el mundo y el lector, un ámbito de la conversación en lengua vernácula y de amistad intelectual, de reflexión abierta, de reconocimiento del otro y en el otro, y como tal en un mirador privilegiado para pensar la condición humana. (p. 64)

Es también en este sentido que André Compte Sponville (2009) dedica su palabra al autor francés en su libro *Montaigne y la filosofía*. lo expone, curiosamente, ante la Sociedad de Amigos de Montaigne. Y es que quiénes se han dedicado al estudio diletante y curioso de la obra de Montaigne no se han hecho llamar académicos, pirrónicos, o Montaigneanos, sino que más bien se han identificado como sus amigos, porque eso es justamente lo que se produce al leer a Montaigne, amistad:

Montaigne es un maestro, tan grande como los más grandes y más accesible que la mayoría de ellos. ¿Quién no se siente más cerca de Montaigne que de Sócrates o Epicuro? ¿O quién no siente a Montaigne más próximo, más mucho más próximo, mucho más fraternal, si, conmovedor por su fraternal proximidad, más íntima que cualquier otro, más esclarecedor, más útil, más verdadero? (Sponville, 2009, p. 21)

Lo que encuentra Sponville es que la cercanía que propicia Montaigne y su escritura, que nos conduce a su amistad, es la que termina por relegar la escritura de los ensayos por fuera del canon del pensamiento filosófico, acogido, con razón y valor, en la literatura y narrativa. El mismo Montaigne no quiso acercarse y tomar la determinación de filósofo para sí mismo, porque encontró en la filosofía una posibilidad de su pensamiento, pero en los filósofos descubrió, en muchos casos, rigidez, dogmatismo, imposición. Sponville coincide con Ann Hartle (2003) al decir que Montaigne es un filósofo, no porque su objetivo sea llegar a planteamientos filosóficos encumbrados y universales, sino de un modo accidental. Porque Montaigne buscándose a sí mismo se

topa con la condición humana. Se alinea con esa declaración que una vez profirió Borges (1974) Que lo que sucede a un ser humano, les sucede a todos.

Por tanto, el filósofo y amigo Montaigne (por decir con dos palabras una misma cosa) se opone a una filosofía que tiene por fundamento esa razón de dogmáticos, y también de los pedantes, que se ocupan y desgastan toda su vida en “buscar la medida de los versos de Plauto” (Montaigne, 1985, l. 34, p. 305) o en discutir, “si el futuro del verbo ballw tiende doble l” (Montaigne, 1985, l. 26, p. 215) sino que busca la filosofía en la medida en que nos acerca a nuestra condición humana, que la portamos en nuestra existencia, y que más que alejarnos del mundo natural y animal nos acerca a él, nos recuerda que allí nos movemos y somos.

Y en este punto, en esta sinceridad, Allain de Botton (2013) también encuentra a Montaigne como un amigo, porque su decir veraz, el hablar con Parresia, nos lleva a encontrar que los seres humanos caemos en el ridículo cuando nos avergonzamos por nuestro propio cuerpo, cuando nos alteramos por un juicio de otros sobre nosotros, o cuando creemos que alguien es mucho más inteligente por la cantidad de títulos que ostenta.

Respectivamente, Allain de Botton nos habla de un Montaigne que desenmascara la ineptitud que sentimos con respecto a nuestro cuerpo, con nuestra sexualidad; que se opone a la ineptitud por sentirnos juzgados, o por nuestro nivel educativo; que, en tanto amigo, nos devuelve un valor, rescata para nosotras y nosotros la sabiduría.

Pero Montaigne no se cansa de insistir en que en la vida de cada persona podemos descubrir ideas interesantes. Por modesta que sea nuestra biografía, podemos extraer ideas más significativas de nosotros mismos que de todos los libros de la Antigüedad. (De Botton, 2013, p.181)

Y es en este sentido que Montaigne se opone a la pedantería, a un tipo de educación donde los maestros ingieren cantidades y luego de ser regurgitada la depositan en los alumnos, sino que propone el viaje, la historia, como formas de habitar la diversidad y la humanidad en las dimensiones del espacio y el tiempo.

La conversación con los Antiguos

El ensayo de Montaigne sobre la amistad viene precedido por una vivencia, el encuentro con lo que él considera la amistad perfecta, con su amigo Étienne de la Boetie. Para el momento de la escritura de este ensayo su amigo ya había perdido la vida, por lo que una de las razones de su retiro es la búsqueda de una imagen propia, de un atisbo de conocimiento de sí que alcance tan siquiera un poco la manera en que su amigo le conocía a sí mismo. Esta razón, no solo tiene consecuencias para el tratamiento de la amistad, sino que es uno de los fundamentos de la escritura del ensayo. Montaigne se ensaya para retirarse a registrar sus últimos días y dejar una semblanza a parientes y cercanos, para reconocerse y dejar registro de sus quimeras, y para devolverse una imagen de su amigo. Estas tres motivaciones son una misma que se bifurca, por lo que, a través de la óptica de la amistad podremos observar también esas otras razones del ensayarse.

Previa a su disquisición sobre la amistad debemos decir que Montaigne parte de una discusión vinculada con los Antiguos, los cuales ya habían pensado el asunto de la amistad. En el ensayo de Montaigne se darán ideas afines al *Lisis* de Platón (1985) al pensar en la amistad una semejanza de almas, que es una tendencia que constituye la amistad. También vincula al Banquete de Platón (1988), desde una discusión con los tipos de relaciones, pero también con los tipos de amistad misma, que ya Aristóteles (1985) había ofrecido en sus planteamientos. Y es que la amistad, de acuerdo con la *Ética a Nicómaco* Libro VIII puede procurarse entre dos, de acuerdo a los fines que en ella se busquen, los cuales pueden ser: buscar el bien mutuo entre amigos, buscar la utilidad mutua, o buscar el placer.

Aunque en todas tres hay un afecto no secreto y recíproco, Aristóteles considera que las dos últimas formas de la amistad no son dirigidas a quien se considera amigo o amiga, sino a la utilidad o el placer que puede ser extraído de dicha amistad, por lo que considera la amistad virtuosa como aquella que surge de un deseo mutuo del bien. De allí que la amistad virtuosa sea escasa, difícil y suscitada en pocas ocasiones bajo un cultivo cuidadoso y prolongado. Una amistad de tal grado se parece a una sola alma que habita en dos cuerpos y genera una relación de sincronía y entendimiento.

Los estoicos también aportarían a este influjo en Montaigne de ideas sobre la amistad, especialmente en relación con lo que Pierre Hadot (2013) denomina el discurso interior, en la medida en que los amigos conservan una transparencia mutua, una donación y un deseo de exhortar y amonestar a los amigos, si ello se precisa, en cada uno de los asuntos que les incumben. En la amistad, el interior y el exterior son claros, porque no hay maldad entre ambos, y se cumple, como lo declara Marco Tulio Cicerón, (2002) que la amistad se produce desde quienes son semejantes en bondad y quiénes buscan, no la utilidad de la amistad, sino el afecto del amigo por sí mismo.

Es en este sentido que Cicerón encuentra la amistad como una relación que se produce de manera natural desde las afinidades de quienes se implican en ella, y por ello no la encuentra del lado de las relaciones que se suscitan bajo conveniencia material, ni tampoco como una relación deficitaria que busca mutuamente, o desde uno de los lados, suplir los deseos o requerimientos del otro, sino que aparece bajo la admiración de la bondad, bajo el contentamiento de esa semejanza con lo noble. Que ello no nos implique decir que la vulnerabilidad en la que puede caer uno de los amigos, hace parte de las dificultades que pueden presentarse en la amistad, y que allí Cicerón considera que los amigos sostienen en la medida en que saben amar el valor de la amistad, pero también advierte que la amistad debe cuidar lo que se pide uno del otro, para no llevar a la perdición ambas existencias.

También, el ensayo sobre la amistad está en conversación con las ideas de Plutarco (1992) y en este autor es importante mencionar su discurso sobre la adulación, escrito en sus *Moralia* y que nos remite, fundamentalmente, a la distinción entre el adulador y el amigo. A decir de Plutarco los reyes tienen consejeros, pero estos muchas veces solo dicen aquello que el rey desea escuchar, porque eso garantiza no poner en peligro su propia cabeza, y ello, en la amistad, cobra una búsqueda del interés propio. De allí que el adulador sea odiado por los dioses, puesto que no sigue la máxima ya descubierta en Delfos y replicada por Sócrates del γνῶθι σεαυτόν.

La adulación, dice Plutarco, en tanto alabanza inoportuna, produce un efecto de confianza en quien se deja adular, porque nutre su propio ego, y, por tanto, el adulator se camufla bajo el traje de la amistad, simulando los placeres y virtudes que ella produce. Sin embargo, como también lo comenta Foucault (2010) en su texto *El coraje de la verdad*, la amistad no puede sentarse sobre la base de la adulación, sino sobre eso que los griegos llamaron Parresia en la medida en que se expone el amigo al decir veraz aun cuando ello pueda implicar el final mismo de la amistad. Plutarco, exige por este motivo, un amigo que no deje contagiarse, como una enfermedad, de cualquier parecer, pues:

no necesito un amigo que se cambie y asienta conmigo (pues mi sombra hace mejor esas cosas), sino que diga la verdad conmigo y que me ayude a decidir (...) para ayudar a arreglar las cosas y para unirse en el amor a la belleza (Plutarco, 1992, pp. 212-213)

Epicuro también se vincula a esta consideración de Montaigne sobre la amistad en la medida en que considera los amigos como condición de posibilidad para la vida feliz, la ἡδονή, y especialmente para la sabiduría. En su máxima capital 27 Epicuro profiere que: “De cuantos bienes proporciona la sabiduría para la felicidad de toda una vida, el más importante es la amistad” (p. 72). Seguidamente, en su máxima 28, valora la amistad como el espacio relacional que propicia el bienestar mutuo, y la posibilidad de resistir frente a los embates y adversidades: “La convicción que nos asegura que ningún mal terrible es eterno o muy duradero, nos hace comprender también que, dentro de los límites de la vida, la seguridad se obtiene principalmente gracias a la amistad” (p. 72).

Es en este sentido que la amistad produce un vínculo que nace de la libertad de los amigos, desde una conexión con aquello que es conveniente y por tanto parte de la sabiduría, por lo que ella es la constatación sincera de mi propio yo en otro y de otro en mi propio ser. La amistad, así entendida, no se vincula a una clase, a una posición social, a un género, sino que se da desde la humanidad comprometida.

En ensayo sobre la amistad

El ensayo I,28 titulado De La Amistad, se circunscribe, pues, dentro de esa discusión de los clásicos a quiénes Montaigne considera sus más sinceros y diligentes amigos, pues los libros, a diferencia de otras personas, entregan un consejo y una conversación -así entendía Montaigne la lectura- desinteresada (Montaigne, 1987, II. 10). En esta marcha Montaigne parte de la figura de una pintura, al igual que como lo había hecho en su advertencia al lector, para declarar su escritura quimérica, zigzagueante y compararla con su amigo, quien a su parecer le supera en el arte de escribir, demostrándolo en su texto *La servidumbre voluntaria*. Montaigne evoca a su amigo y declara de entrada la perfección de su amistad: “como esta amistad no la encuentro, o no es tan fácil de encontrarla en tiempos pasados, ni presentes” escribe Montaigne (Montaigne, 2024, I. 28, p. 64).

Esa amistad surge a partir de un encuentro previo de Montaigne y La Boetie, cada uno como lector del otro, y luego si, un conocimiento personal y mutuo. Montaigne describe ese encuentro de una forma emotiva, sincera:

Hay más allá de mi entendimiento y de lo que pueda decir particularmente sobre ello, no sé qué fuerza inexplicable y fatal, mediadora en esta unión. Nos buscábamos antes de habernos visto y por los relatos que oíamos el uno del otro, que hacían más mella en nuestro afecto de la que razonablemente hacen los relatos, creo que por algún designio del cielo: nos vimos tan unidos, tan conocidos, tan comprometidos el uno con el otro, que desde entonces nadie nos fue tan próximo como el uno al otro (Montaigne, 1985, I. 28, p. 248).

A partir de allí es que Montaigne se pregunta por la amistad, en relación con esa vivencia tan íntima e intensa y parte del origen de la misma. La amistad es, como las demás relaciones humanas, una búsqueda del otro, alimentada por nuestra condición social, propia de nuestra naturaleza. Esa búsqueda parte de nuestra constitución gregaria, que ya Aristóteles había detallado en su *Política*. La amistad, en tanto un bien, es un tipo de relación que cotidianamente se busca -como se vería en la clasificación de los tipos de bienes en Platón (1988)- tanto por sí misma como por la utilidad que produce, pero que para Montaigne no está mediada por un interés ulterior, como lo expondrá al ponerla en la palestra de las relaciones, y distinguirla de la relación natural o familiar, “social, hospitalaria o venérea” (Montaigne, 1985, I. 28, p. 242).

La amistad, entonces, no es engendrada en medio de la relación filial, de padres a hijos, ya que en esta no se puede instalar la parresia de un modo bidireccional, sino que corresponde a los padres amonestar y exhortar a los hijos y no al contrario. La comunicación en la amistad no permite esta asimetría, así como tampoco la total sinceridad entre los amigos, pues los padres no pueden comunicar a sus hijos todos sus pensamientos, secretos y experiencias vividas.

Tampoco es engendrada en medio de la relación fraternal y hospitalaria, ya que, aunque usamos la palabra hermano, incluso para designar a un gran amigo, lo cierto es que la hermandad no produce necesariamente la amistad, ya que está sometida a disputas materiales. Es de esta manera como las llamadas relaciones naturales no pueden ser equiparadas con la amistad, porque de un u otro modo, la naturaleza implica obligación, más que elección:

“Además como los (tratados familiares) son amistades que la ley y la obligación natural nos ordenan, nuestra elección no influye para nada en ellas; nuestra libertad es nula y ésta a nada se aplica a más que a la afeción y a la amistad” (Montaigne, 2024, I. 28, p. 67).

¿y qué podemos decir del amor y los tratos sociales? El amor, aunque nace de la libre elección, es comparado por Montaigne como un fuego más intenso, una llamarada que, incandescente, resplandece y produce una intensidad inicial, pero luego languidece y se extingue con facilidad. La amistad, por su parte, es para Montaigne un calor constante, equilibrado, no febril “que nada tiene de violento y de punzante” (Montaigne, 2024, I. 28, p. 68), que no lo corta el tiempo y la ausencia, como si sucede con el amor, donde, como dice Borges, una ausencia puede ser algo fatal. El amor, por

tanto, se nutre más por “el deseo furioso de algo que huye de nosotros”. (Montaigne, 2024, I. 28, p. 68).

En el placer, en la unión de los cuerpos, tampoco hay una relación tan libre como la amistad, puesto que, en este, como ya lo declaraba Aristóteles, hay un fin ulterior perseguido, la unión de los cuerpos está sometida a la saciedad. La amistad, es una búsqueda que apunta más a una cercanía de las almas, de las afinidades del yo, encontrar la amistad es encontrar la simetría de seres, y, por tanto, encontrar una completud de la soledad: “La amistad (...) más se disfruta a medida que más se desea; no se alimenta ni crece sino a medida que se disfruta, como cosa espiritual que es y el alma adquiere en ella mayor finura aplicándola” (Montaigne, 2024, I. 28, p. 69).

Podría pensarse que en las relaciones griegas de la efebofilia, también el amante mucho mayor busca sembrar en el amado, una mirada que lo lleve a ver la belleza del espíritu sobre las del cuerpo, apreciando en su amante unas cualidades por encima de su vejez o fealdad corporal, y allí podría haber una cercanía espiritual, pero solo por un lado, puesto que en esta relación el amante sostiene la mirada sobre el cuerpo del amado y a falta de una asimetría espiritual se queda en el cuerpo, bajo una mirada distinta, más propia del orden de la superficie y nuevamente del placer.

De este modo, la amistad requiere de una libre elección y vinculación, pero también de una homogeneidad en las comprensiones de los amigos, que posibiliten un trato despojado, y, por tanto, que nos lleve a la más libre de las relaciones: “En la amistad de que yo hablo, las almas se enlazan y confunden una con la otra por modo tan íntimo, que se borra, y que no hay medio de reconocer la trama que las une” (Montaigne, 2024, I. 28, p. 73).

La pregunta que nos queda, es si Montaigne rechaza el amor, y si solo ve en su punto una relación de posesión y pertenencia frente a esta amistad perfecta que nos declara. Más que llegar a ese pensamiento, lo que nos dice en su ensayo es que un gran amor termina en la amistad, se asemeja a esta, por lo que la amistad es el lugar de la libertad en los vínculos humanos, y esa unión estrecha nos evoca el discurso de Aristófanes en el *Banquete*, al proferir el mito del andrógino para entender el amor como una búsqueda de esa parte de la cual fuimos separados. En Montaigne está ese encuentro con lo otro que es uno, más que pensado desde la unión de los cuerpos, desde la afinidad de las almas.

A partir de este momento Montaigne destaca una serie de características vivenciales de la amistad que nos llevan a pensar en su conveniencia. La amistad hace de los amigos uno solo, no porque anule la diferencia y divergencia entre ambos, sino porque ellos se entendieron desde la espontaneidad de su aparición. La contradicción es posible al igual que nosotros entramos en contradicción con nuestros propios pensamientos. La unión indistinguible de los amigos no se da en la anulación de uno sobre otro por la imposición, sino en la sincronía de las voces, es una polifonía relacional, una misma sintonía.

Por tanto, la amistad no es una ocasión del deber y la fuerza, sino del gusto y la consideración. De ahí que Montaigne entienda -de manera muy aguda- que cuando uno de los amigos se encuentra en apuros, es quien ayuda, el que ha salido

privilegiado, puesto que ante sí ha aparecido la oportunidad de hacer un bien a quien se estima en lo hondo:

Si en la amistad de que hablo el uno pudiera dar una cosa al otro, el que recibiera el beneficio sería el que obligará al compañero, pues buscando uno y otro, antes que todo, prestarse mutuos servicios, aquel que facilita la ocasión es quien practica mayor liberalidad, proporcionando a su amigo el contentamiento de realizar lo que más desea (Montaigne, 2024, l. 28, p. 78-79).

Y qué decir de la sinceridad y la confianza de los amigos, que llega hasta tal punto que son mutuamente dueños y conocedores de las inclinaciones del otro y que no se da como en esas formas comunes de llamar a un conocido como amigo, porque en esa amistad, si se hace preciso aplicar la máxima de Quilón: “Amadle, como si algún día tuvieras que aborrecerle; odiadle, como si algún día tuvieras que amarle”. (Montaigne, 2024, l. 28, p. 77).

Estas características destacadas de la amistad, son las que el mismo Montaigne encuentra con Étienne de La Boetie. Vemos cómo al final del ensayo sobre la amistad toma una intensidad producida por un elogio a su amigo fallecido, donde hay toda una dedicatoria poética, una lamentación por la pérdida:

...tan unidas marchaban nuestras almas, con cariño tan ardiente se amaron y con afección tan intensa se descubrieron hasta lo más hondo de las entrañas, que no solo conocía yo su alma como la mía, sino que mejor me hubiera fiado yo en él que en mí mismo (Montaigne, 2024, l. 28, p. 77).

Si comparo, digo, toda mi vida con los cuatro años que me fue dado disfrutar de la dulce compañía y sociedad de la Boetie, el otro tiempo de mi existencia no es más que humo y noche pesada y tenebrosa (Montaigne, 2024, l. 28, p. 86).

Por la pérdida de La Boetie, que detalla bella y cuidadosamente la carta II de Montaigne (2003) se retira a conocerse a sí mismo tanto como su amigo le conocía, a esperar la muerte, o más bien, la parte de la muerte que le resta, porque la pérdida de un amigo -dice Montaigne- es una muerte propia. Lo que queda, pues, es trabar amistad con uno mismo y ensayarse, hablando como si se hablara con la Boetie. Es así como la soledad, la muerte y la escritura se unen en Montaigne como proyecto de la amistad²:

Para finalizar quisiera referirme a esos pasajes donde Montaigne sostiene que la amistad entre dos, no se produce hacia las mujeres o con ellas. Estos pasajes, que sostienen una subordinación de la mujer en la amistad pierden de vista, desde el mismo Montaigne, su propia vivencia de amistad sincera con Marie de Gournay, a quien llama su *Filie de Alliance*, como cuando también llamó a la Boetie su hermano:

² Hasta tal punto se extiende este proyecto, que es la pérdida del amigo la que le lleva a la difusión del texto de La Boetie y a proferir una Segunda Advertencia al lector para la traducción del texto de su amigo, la cual se encuentra presente en la Carta VII de Montaigne. Comparar su advertencia a los Ensayos y a la servidumbre voluntaria, es un espejo de su memoria y la memoria de su amigo. También es importante mencionar, que esta misma actividad de difusión fue asumida luego de su muerte, por su gran amiga y poeta Marie de Gournay.

“El nombre de hermano, es en verdad hermoso, e implica un amor tierno y puro, por esta razón nos lo aplicamos La Boetie y yo. Más entre hermanos naturales la confusión de bienes, los repartimientos y el que la riqueza de uno ocasione la pobreza del otro desliga la soldadura fraternal”. (Montaigne, 2024, l. 28, p. 67).

La amistad que sostuvo con Mademoiselle de Gournay fue intensa y sincera, tanto así que en uno de sus apuros en París fue acogido por ella y liberado de la cárcel por los parientes de Marie de Gournay. Si la vida no le hubiese deparado a Montaigne un final tan próximo, en medio de su preparación de una edición corregida de los ensayos, quizá hubiera dedicado uno de sus ensayos a la poeta admirable que le acompañó, y con ello hubiese cambiado la mirada sobre la amistad.

Nos queda a nosotros pensar y escribir esa parte restante del ensayo, que se refiera a la amistad germinante en los seres humanos, desde cualquier latitud, condición, orientación de género, haciendo entender la amistad, a la sazón de Montaigne, como la más libre de las relaciones, como la más desinteresada, filosófica y perfecta, para proferir, como dice Borges (1977) en su primera obra dedicada a Francia: “No diré la amistad, diré Montaigne”.

Conclusiones

Encontramos, en primer lugar, a Montaigne como un filósofo cercano, que a través de su ensayo termina por producir, en sus lectores, un efecto de intimidad, cercanía y amistad. El punto de partida de la amistad en Montaigne germina en la complicidad que aparece en medio del pacto entre el lector y el escritor Montaigne. Esta complicidad que deviene en amistad se hace posible, porque Los Ensayos son una reconstrucción incesante de la amistad entre Montaigne y La Boetie, y en esta medida, somos las y los lectores quiénes ocupamos ese lugar de la amistad, encontrando cómo se nos dona la amistad perfecta a través de la lectura y cómo a su vez nos sentimos acogidos, consolados y en esta medida amigos de Montaigne.

Por otro lado, vemos que Montaigne encuentra una definición de la amistad, contrapuesta a una definición vulgar y ordinaria de las formas de concebir los amigos. Una amistad que conversa con la tradición filosófica clásica y que encuentra unas similitudes en los Antiguos. Su experiencia con Étienne de La Boetie, es una constatación que se va tejiendo a medida que se va desarrollando la idea de la amistad desde la tradición. Montaigne coincide en sostener la amistad como la más perfecta de las uniones, porque no está mediada por la necesidad, porque no precisa de secretos, porque no se liga a lo perecedero, porque es espiritual, espontánea y no mediada por el interés, la necesidad o la utilidad.

Finalmente, encontramos la importancia de seguir pensando la amistad desde sus diferentes orientaciones: la amistad con nosotros mismos desde la idea de la soledad, pero también, la amistad como una posibilidad de soslayar las diferencias y distancias sociales, como un espacio para el refugio, la sabiduría, como un lugar desde el cual se pensó Montaigne aun luego de la muerte del amigo y como un lugar desde el cual también se pensó Marie de Gournay, para proferir la amistad, con Montaigne y pese a Montaigne.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles. (1985) *Ética Nicomaquea-Ética Eudemia*. (Julio Palli Bonet. Trad.) Madrid: Editorial Gredos.
- Borges, J. L. (1974) *Obras completas 1923-1972*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Borges, J. L. (enero 9, 1977) "A Francia". Buenos Aires: *Diario La Nación*.
- Botton, A. (2013) *Las consolaciones de la filosofía*. (Pablo Hermida Lazcano. Trad) Buenos Aires: Editorial Taurus.
- Cicerón, M. T. (2002) *La amistad*. (José Guiñón Cabañero. Trad.). Editorial Trotta.
- Epicuro (1994) *Obras* (Montserrat Jufresa. Trad.). Barcelona: Ediciones Altaya.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros ii*. (H. Pons. Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (2013). *La ciudadela interior. Introducción a las Meditaciones de Marco Aurelio*. (Cucurella Miquel. Trad.). Alpha Decay.
- Hartle, A. (2003) *Michel de Montaigne. Accidental philosopher*. New York: Cambridge University Press.
- Montaigne, M. (1985) *Ensayos I*. (Maria Dolores Picazo y Almudena Montojo. Trad). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Montaigne, M. (2003) *Ensayos de Montaigne, seguidos de todas sus cartas conocidas hasta el día*. (Constantino Román y Salamero, Trad). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcqz259>
- Montaigne, M. (2007) *Los Ensayos*. (J. Bayod Brau, Trad) Barcelona: Acantilado.
- Montaigne, M. (2024) *Ensayos escogidos*. (Constantino Román Salamero. Trad.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Picazo, M. (1993). "Los Essais: Un discurso más allá del sistema y la autobiografía". *Revista de Filología Francesa*.
- Platón (1985) *Diálogos I. Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hipias Menor, Hipias Mayor, Laques, Protágoras*. (Emilio Lledó Iñigo. Trad.). Madrid: Editorial Gredos.
- Platón. (1988) *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro*. (Carlos García Gual, M. Martínez Hernández, Lledó Iñigo. Trad.) Madrid: Editorial Gredos.
- Plutarco. (1992) *Obras morales y de costumbres (Moralia I)*. (Concepción Morales Otal y José García López) Madrid: Editorial Gredos.
- Reyes, A. (1955) *Las nuevas artes. Obras completas de Alfonso Reyes IX*. México: Fondo de cultura económica.
- Seneca, L. A (1986). *Epístolas morales a Lucilio I*. (Ismael Roca Meliá, Trad.) Madrid: Editorial Gredos.
- Sponville, A. C. (2009) *Montaigne y la filosofía*. (Rosa y Marta Bertran, Trad) Barcelona: Ediciones Paidós.
- Vélez, J.A. (2013) *Satura Ensayos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Weinberg, L. (2014) "Ensayo y Humanismo". *Revista Co-herencia*. 10 (20), Medellín.

Zweig, S. (2008). *Montaigne*. (J. Foncuberta. Trad), Barcelona: Acantilado.

Incorporación de la inteligencia artificial en el desarrollo de competencias laborales: una revisión sistemática 2020–2025

Incorporating Artificial Intelligence into Job Skills Development: A Systematic Review 2020–2025

Lic. Martin Zapico
Universidad Nacional de San Luis (UNSL)

RESUMEN

Durante los últimos diez años, la inteligencia artificial (IA) dejó de ser una promesa futurista para convertirse en un engranaje central de cómo producimos, aprendemos y gestionamos organizaciones. Lo que empezó como una tecnología experimental hoy atraviesa casi todos los sectores: desde robots que descargan el peso de las tareas repetitivas hasta algoritmos que sugieren caminos estratégicos a partir de cálculos predictivos. Este giro no ha sido neutro: alteró de raíz la manera en que entendemos el trabajo y, con ello, los saberes, destrezas y disposiciones que hacen falta para mantenerse a flote en entornos digitalizados y cambiantes. En este marco se propuso esta revisión, cuyo objetivo principal es analizar cómo la incorporación de la inteligencia artificial afecta en el desarrollo de competencias laborales. Para ello, se llevó a cabo una revisión sistemática mediante protocolo PRISMA, quedando seleccionados un total de 22 artículos que cumplieron con los criterios demarcados. La evidencia empírica y las revisiones sistemáticas incluidas en esta revisión muestran que la IA desplaza funciones rutinarias, al tiempo que aumenta la demanda de habilidades digitales, analíticas y socioemocionales. Esto refuerza la hipótesis del cambio tecnológico sesgado hacia las habilidades, aunque con matices propios de esta tecnología, dado que combina procesos de sustitución y de complementariedad.

PALABRAS CLAVE: inteligencia artificial; competencias laborales; habilidades

ABSTRACT

Over the past decade, Artificial Intelligence (AI) has shifted from being a futuristic promise to becoming a central gear in how we produce, learn, and manage organizations. What began as an experimental technology now permeates nearly every sector: from robots that relieve the burden of repetitive tasks to algorithms that suggest strategic paths based on predictive calculations. This shift has not been neutral: it has profoundly transformed the way we understand work and, with it, the

knowledge, skills, and dispositions required to remain afloat in increasingly digitalized and dynamic environments. Within this framework, this review was proposed, with the primary objective of analyzing how the incorporation of artificial intelligence impacts the development of workplace competencies. To this end, a systematic review was carried out using the PRISMA protocol, resulting in the selection of 22 articles that met the established criteria. The empirical evidence and systematic reviews included in this study show that AI displaces routine functions while simultaneously increasing the demand for digital, analytical, and socio-emotional skills. This reinforces the hypothesis of skill-biased technological change, although with nuances particular to this technology, as it combines processes of substitution with those of complementarity.

KEYWORDS: artificial intelligence; competences; skills

Introducción

Durante los últimos diez años, la inteligencia artificial (IA) dejó de ser una promesa futurista para convertirse en un engranaje central de cómo producimos, aprendemos y gestionamos organizaciones. Lo que empezó como una tecnología experimental hoy atraviesa casi todos los sectores: desde robots que descargan el peso de las tareas repetitivas hasta algoritmos que sugieren caminos estratégicos a partir de cálculos predictivos. Este giro no ha sido neutro: alteró de raíz la manera en que entendemos el trabajo y, con ello, los saberes, destrezas y disposiciones que hacen falta para mantenerse a flote en entornos digitalizados y cambiantes.

Cuando hablamos de competencias laborales, nos referimos a esa mezcla de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que sostienen el desempeño eficaz de una persona en su rol. La irrupción de la IA no se limita a exigir nuevas competencias técnicas —programar, manipular datos, dialogar con sistemas inteligentes—, también empuja con fuerza otro tipo de capacidades: pensamiento crítico, creatividad, resolución de problemas complejos o flexibilidad para adaptarse al vaivén del cambio.

La investigación en torno a este fenómeno es abundante, aunque dispersa. Hay quienes subrayan las oportunidades que la IA abre para amplificar el potencial humano y crear espacios de aprendizaje o empleos inéditos; otros, en cambio, marcan con preocupación los riesgos: automatización de tareas que antes pedían habilidades especializadas, profundización de la brecha digital para quienes tienen menor acceso a la tecnología, o la fragilidad de ciertos perfiles ocupacionales.

Con un panorama así, se vuelve indispensable detenerse y ordenar la evidencia. Una revisión sistemática no solo permite reunir lo que ya se sabe, sino también detectar patrones, vacíos y puntos de tensión que ayuden a comprender mejor cómo la IA está reconfigurando las competencias laborales.

En esa línea, este trabajo se propone analizar el efecto de la inteligencia artificial en el desarrollo de dichas competencias, ofreciendo una mirada integral que nutra tanto la reflexión académica como la formulación de políticas, programas de formación y estrategias de gestión del talento humano.

Metodología

La presente revisión sistemática se realizó siguiendo la guía PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), lo que garantiza la transparencia en la selección, extracción y síntesis de los estudios incluidos.

Criterios de inclusión y exclusión

Se establecieron los siguientes criterios para la selección de artículos:

Criterios de inclusión:

- Estudios publicados entre 2019 y 2025, considerando la rápida evolución de la inteligencia artificial.
- Artículos en inglés y español.
- Investigaciones empíricas, revisiones previas y estudios teóricos que analicen la relación entre la incorporación de la IA y el desarrollo de competencias laborales.
- Publicaciones indexadas en revistas científicas o actas de congresos con arbitraje académico.

Criterios de exclusión:

- Documentos de opinión, ensayos sin respaldo metodológico y literatura gris (informes técnicos, blogs, tesis no publicadas).
- Estudios que aborden la IA sin relación explícita con competencias laborales.
- Publicaciones duplicadas en distintas bases de datos.

Estrategia de búsqueda

Se llevó a cabo una búsqueda sistemática en las bases de datos: Scopus, Web of Science, PubMed, ERIC, IEEE Xplore y Scielo. Las palabras clave y sus sinónimos se combinan mediante operadores booleanos (AND / OR), construyendo la siguiente ecuación de búsqueda base (ajustada según cada base de datos):

("artificial intelligence" OR "machine learning" OR "AI") AND ("workforce skills" OR "job competencies" OR "labor competencies" OR "employment skills") AND ("development" OR "training" OR "learning") y sus correspondiente variedades en español.

Extracción y valoración

Se diseñó una matriz de extracción con las siguientes variables:

- Autor y año.
- País y sector de aplicación.
- Objetivo del estudio.
- Tipo de estudio y metodología.
- Competencias laborales analizadas.
- Resultados principales.
- Conclusiones.

La calidad metodológica de los estudios se evaluó mediante la herramienta CASP (Critical Appraisal Skills Programme) para estudios cualitativos y revisiones, y STROBE para estudios cuantitativos observacionales. La valoración permitió identificar el nivel de rigor y riesgo de sesgo en cada artículo.

Se aplicó un enfoque de síntesis narrativa, agrupando los hallazgos según:

1. Competencias técnicas.
2. Competencias transversales.
3. Impacto en políticas de formación y empleo.

Dado que los estudios presentan gran heterogeneidad en diseño y resultados, no se realizó un meta-análisis cuantitativo.

Resultados

Filtrado de artículos

- Identificados: 484
- Duplicados eliminados: 122
- Registros tras depuración: 367
- Excluidos por título/resumen: 260
- Texto completo evaluado: 107
- Excluidos a texto completo: 85
- Incluidos finales: 22

Tabla de extracción

Autor/es (año)	Título / Fuente	Tipo de documento	Objetivo	Metodología	Hallazgos clave	Relevancia
Acemoglu et al. (2022)	<i>Artificial Intelligence and Jobs: Evidence from Online Vacancies.</i> MIT/NBER	Working paper	Analizar impacto de IA en demanda laboral a través de vacantes online	Análisis econométrico de big data laboral	Evidencia de cambio en tareas y sustitución parcial de empleos	Impacto empírico directo de IA en el mercado laboral
Alekseeva (2021)	<i>The demand for AI skills in the labor market.</i> Int. J. Info. Management	Artículo científico	Explorar demanda de habilidades IA	Análisis bibliométrico y mercado laboral	Demanda creciente en programación, machine learning y data	Demanda de skills específicos en el mercado laboral
AIR (2023)	<i>Role of AI in Workforce Development.</i> air.org	Informe técnico	Revisar rol IA en programas de capacitación	Revisión documental	AI puede optimizar formación continua y reskilling	Políticas de capacitación laboral
Babashahi et al. (2024)	<i>AI in the Workplace: A Systematic Review of Skill Transformation in the Industry.</i> MDPI	Revisión sistemática	Analizar transformación de habilidades en la industria	Revisión sistemática PRISMA	Cambios hacia habilidades digitales, analíticas y blandas	Evidencia sistemática de cambios en skills
Bond et al. (2024)	<i>Meta-systematic review of AIEd.</i> J. Learning Analytics	Meta-revisión	Revisar revisiones sobre IA en educación	Meta-síntesis de revisiones	IA mejora personalización del aprendizaje, pero falta evidencia robusta	Relevancia en formación y educación

Autor/es (año)	Título / Fuente	Tipo de documento	Objetivo	Metodología	Hallazgos clave	Relevancia
BCG (2025)	<i>AI at Work 2025.</i> BCG	Informe corporativo	Tendencias globales sobre IA en el trabajo	Encuestas y análisis de casos	Crece adopción de IA, pero persisten brechas de skills	Visión empresarial sobre IA y empleo
CSET (2024)	<i>AI and the Future of Workforce Training.</i> Georgetown	Informe	Evaluar IA en entrenamiento laboral	Revisión + análisis prospectivo	Necesidad de rediseñar políticas de formación	Incidencia en políticas públicas
Feiler (2024)	<i>AI in the Workplace: Systematic Review.</i> ResearchGate	Preprint / revisión	Analizar transformación de habilidades	Revisión sistemática preliminar	Conclusiones similares a Babashahi (2024)	Complementa revisiones
Feigerlova et al. (2025)	<i>AI in health professions education.</i> BMC Med. Educ.	Revisión sistemática	Impacto IA en educación en salud	Revisión sistemática	Mejora aprendizajes clínicos, retos éticos	Relevancia sector salud
Gazquez-García et al. (2025)	<i>AI in the health sector.</i> JMIR/PMC	Revisión sistemática	Revisar skills para integración clínica	Revisión sistemática	Competencias digitales clave para médicos	Sector salud
HBR (2023)	<i>Reskilling in the Age of AI.</i> HBR	Artículo gestión	Examinar programas de reskilling	Casos y evidencia empírica	Reskilling como necesidad organizacional	Enfoque en empresas
JFF (2023)	<i>The AI-Ready Workforce.</i> JFF	Informe	Estrategias para preparar fuerza laboral	Revisión + encuestas	Necesidad de alianzas educación-industria	Relevancia práctica
Matos et al. (2025)	<i>AI in education.</i> ScienceDirect	Revisión sistemática	Revisar aplicaciones educativas IA	Revisión sistemática	Evidencia de mejoras en aprendizaje	Sector educación
McKinsey (2023)	<i>Generative AI and the future of work.</i> McKinsey	Informe corporativo	Impacto IA generativa en empleo	Modelos predictivos	Riesgo de sustitución + nuevos roles	Proyección global
OECD (2024)	<i>AI and changing demand for skills.</i> OECD	Informe internacional	Cambios en demanda de skills	Datos comparativos globales	Habilidades socioemocionales + digitales	Marco político global

Autor/es (año)	Título / Fuente	Tipo de documento	Objetivo	Metodología	Hallazgos clave	Relevancia
PwC (2025)	<i>The Fearless Future: AI Jobs Barometer.</i> PwC	Informe corporativo	Impacto IA en empleo global	Big data laboral	Oportunidades y brechas según sector	Proyección empresarial
Rigley et al. (2024)	<i>AI skills policy in 7 countries.</i> Global Policy	Revisión sistemática	Analizar políticas de skills	Revisión comparada	Diferencias de políticas nacionales	Políticas públicas
RSIS/IJRISS (2025)	<i>AI's Impact on Employment.</i> RSIS Int.	Revisión sistemática / preprint	Revisar impacto en empleo y skills	Revisión sistemática	Coinciden en necesidad de reskilling	Síntesis amplia
Salari et al. (2025)	<i>Impacts of generative AI.</i> ScienceDirect	Revisión sistemática	Evaluar IA generativa en empleo	Revisión sistemática	Efectos en productividad, polarización laboral	Relevancia teórica fuerte
Soulami et al. (2024)	<i>AI adoption and well-being.</i> Frontiers	Artículo científico	Impacto IA en bienestar laboral	Bibliometría + análisis contextual	IA genera estrés y nuevas cargas, pero también oportunidades	Bienestar en contexto IA
Tusquellas et al. (2024)	<i>AI for professional development.</i> Journal article	Artículo científico	Analizar IA y desarrollo profesional	Estudio conceptual / analítico	Potencial para gestión de talento	Desarrollo profesional
Zirar et al. (2023)	<i>Worker and workplace AI coexistence.</i> ScienceDirect	Artículo científico	Examinar coexistencia humano-IA	Estudios de caso	IA reconfigura relaciones laborales	Convivencia en el trabajo

La muestra final de 22 documentos incluidos en la revisión se caracteriza por una alta heterogeneidad en cuanto a tipo de publicación, objetivos y aproximaciones metodológicas. Se identificaron tres grandes grupos: revisiones sistemáticas y meta-revisiones, estudios observacionales cuantitativos y evidencia gris proveniente de informes técnicos, corporativos o de think tanks.

En el primer grupo se ubican nueve estudios (por ejemplo, Babashahi, 2024; Bond, 2024; Feigerlova, 2025; Salari, 2025) que aportan un cuerpo de evidencia consolidada sobre la transformación de habilidades en distintos sectores como la industria, la educación, la salud y el empleo, siguiendo protocolos PRISMA.

En el segundo grupo se incluyen tres investigaciones (Acemoglu, 2022; Alekseeva, 2021; Zirar, 2023) basadas en el análisis de bases de datos de vacantes laborales, estudios de caso o encuestas, que ofrecen evidencia empírica directa sobre cambios en la demanda laboral y la coexistencia humano-IA.

Finalmente, en el tercer grupo aparecen diez documentos (OECD, 2024; McKinsey, 2023; PwC, 2025; BCG, 2025; CSET, 2024, entre otros) que, aunque no siempre cumplen con los criterios de revisión por pares, aportan información de gran valor en términos de proyecciones, tendencias globales y propuestas de política pública.

En cuanto a los ámbitos temáticos, los estudios muestran que la transformación del empleo y la demanda de habilidades constituye el núcleo más recurrente de análisis. Autores como Acemoglu (2022), Alekseeva (2021), Babashahi (2024), así como instituciones como la OECD (2024), PwC (2025) y McKinsey (2023), coinciden en que la IA genera una reconfiguración del mercado laboral con desplazamiento de tareas rutinarias y crecimiento en la demanda de competencias digitales, socioemocionales y analíticas. Otra línea relevante es la educación y la formación, donde se destacan revisiones como las de Bond (2024), Feigerlova (2025) y Matos (2025), junto con reportes como los de AIR (2023), JFF (2023) y CSET (2024), que enfatizan la necesidad de adaptar los sistemas educativos y de capacitación para preparar a la fuerza laboral en un entorno mediado por inteligencia artificial. En el ámbito de la salud, estudios como los de Feigerlova (2025) y Gazquez-Garcia (2025) evidencian que la incorporación de IA impulsa nuevas competencias clínicas y digitales, aunque plantea retos éticos y pedagógicos. Finalmente, algunos trabajos ponen el foco en el bienestar y la gestión del talento. Investigaciones como las de Soulami (2024), Tusquellas (2024) y artículos como el de HBR (2023) subrayan que la adopción de IA en el lugar de trabajo no solo transforma tareas, sino también las condiciones psicosociales, con riesgos de estrés laboral y necesidad de políticas de reskilling, al tiempo que abre oportunidades para la gestión de talento.

En conjunto, la evidencia muestra que existe consenso en que la IA no elimina globalmente el empleo, sino que lo reconfigura, aumentando la polarización entre trabajadores con y sin competencias digitales. Las revisiones sistemáticas aportan el nivel más alto de rigor y confirman que la transición tecnológica exige cambios estructurales en educación y capacitación laboral, mientras que los estudios empíricos cuantitativos respaldan estas conclusiones con datos observables, aunque con limitaciones geográficas. La evidencia gris complementa estas perspectivas al ofrecer tendencias y proyecciones globales, aunque con menor rigor científico y un riesgo mayor de sesgo institucional o corporativo.

Aun así, persisten vacíos importantes. Pocos estudios integran de manera conjunta la perspectiva de empleo, educación y bienestar, pues suelen abordarse en compartimentos separados. La mayoría de las revisiones sistemáticas se concentran en sectores específicos como la educación, la salud o la industria, con escasa comparación intersectorial. Además, se observa un sesgo geográfico, ya que gran parte de la evidencia proviene de Estados Unidos y Europa, mientras que las investigaciones sobre América Latina, África o Asia son mucho menos frecuentes. Finalmente, el análisis del impacto psicosocial de la IA en el trabajo, especialmente en relación con el estrés, la motivación y el bienestar, se encuentra todavía en una etapa incipiente, lo que sugiere la necesidad de nuevas investigaciones en esta línea.

Calidad de la evidencia

Autor/año	Tipo de estudio	Herramienta (CASP/STROBE/otro)	Calidad (Alta / Media / Baja)	Riesgo de sesgo	Observaciones
Acemoglu (2022)	Observacional (big data vacantes)	STROBE	Alta	Bajo	Diseño robusto, buena muestra; limitaciones en validez externa.
Alekseeva (2021)	Observacional	STROBE	Media	Moderado	Análisis sólido pero dependiente de bases de datos limitadas.
Babashahi (2024)	Revisión sistemática	CASP (revisiones)	Alta	Bajo	Cumple criterios PRISMA, muestra amplia.
Bond (2024)	Meta-revisión	CASP	Alta	Bajo	Alta rigurosidad metodológica, revisiones bien integradas.
Feiler (2024)	Revisión sistemática (preprint)	CASP	Media	Moderado	Preprint sin peer-review, riesgo de sesgo.
Feigerlova (2025)	Revisión sistemática	CASP	Alta	Bajo	Bien estructurada, alta aplicabilidad en educación en salud.
Gazquez-García (2025)	Revisión sistemática	CASP	Alta	Bajo	Rigurosa, pero limitada al sector salud.
Rigley (2024)	Revisión sistemática comparada	CASP	Media	Moderado	Comparativa valiosa, pero heterogénea en políticas.
RSIS (2025)	Revisión sistemática (revista emergente)	CASP	Media	Moderado	Cubre muchos estudios, pero calidad de la revista menor.
Salari (2025)	Revisión sistemática	CASP	Alta	Bajo	Bien estructurada, sólida en IA generativa.
Soulami (2024)	Cualitativo + bibliométrico	CASP cualitativo	Media	Moderado	Buen enfoque, pero depende de interpretación contextual.
Tusquellas (2024)	Conceptual / analítico	CASP cualitativo	Baja	Alto	Carencia de datos empíricos, más exploratorio.
Zirar (2023)	Observacional (casos)	STROBE	Media	Moderado	Evidencia útil pero limitada en alcance.
AIR (2023)	Informe técnico	Evidencia gris	Media	Moderado	Valioso para políticas, sin peer-review.
BCG (2025)	Informe corporativo	Evidencia gris	Media	Alto	Datos empresariales, riesgo de sesgo por intereses.
CSET (2024)	Informe think tank	Evidencia gris	Alta	Moderado	Bien fundamentado, aunque no empírico.

Autor/año	Tipo de estudio	Herramienta (CASP/STROBE/otro)	Calidad (Alta / Media / Baja)	Riesgo de sesgo	Observaciones
HBR (2023)	Ensayo gestión	Evidencia gris	Media	Alto	Casos prácticos, pero sin rigor metodológico fuerte.
JFF (2023)	Informe	Evidencia gris	Media	Moderado	Orientado a políticas, no siempre con metodología transparente.
McKinsey (2023)	Informe corporativo	Evidencia gris	Media	Alto	Proyecciones útiles, pero sesgadas al mundo empresarial.
OECD (2024)	Informe internacional	Evidencia gris	Alta	Bajo	Datos globales sólidos, alto valor comparativo.
PwC (2025)	Informe corporativo	Evidencia gris	Media	Alto	Enfoque de consultoría, sesgo comercial posible.

La calidad metodológica se evaluó mediante CASP para estudios cualitativos y revisiones, y STROBE para estudios cuantitativos observacionales. Los informes técnicos y corporativos se clasificaron como evidencia gris y se valoraron en función de su transparencia metodológica y riesgo de sesgo institucional. En general, 8 estudios se consideraron de alta calidad (riesgo de sesgo bajo), 10 de calidad media (riesgo moderado) y 4 de calidad baja (riesgo alto).

Discusiones

Los resultados de nuestra revisión sistemática evidencian que la inteligencia artificial (IA) no produce una eliminación neta del empleo de manera homogénea, sino más bien una *reconfiguración* del mercado laboral, con efectos diferenciales según sector, nivel de habilidad, y contexto geográfico. Esto coincide con teorías previas del cambio tecnológico sesgado hacia las habilidades (*skill-biased technological change*, SBTC), que postulan que los avances tecnológicos favorecen a quienes poseen competencias especializadas, particularmente habilidades digitales y cognitivas, aumentando su demanda relativa y sus salarios (Violante, 2018; Ilmakunnas, 2023).

En nuestra muestra de 22 estudios, las revisiones sistemáticas mostraron de manera consistente que la IA transforma las tareas rutinarias hacia tareas analíticas, digitales o socioemocionales. Estudios observacionales cuantitativos como los de Acemoglu (2022) o Alekseeva (2021) ofrecen evidencia empírica clara de este desplazamiento parcial acompañado de una creciente demanda de nuevas habilidades. Estos resultados reflejan lo encontrado en investigaciones recientes que distinguen entre IA que *sustituye* labores humanas (automation AI) e IA que la *complementa* (augmentation AI). Un estudio reciente, por ejemplo, analiza ocupaciones en EE.UU. entre 2015 y 2022, encontrando que la IA que complementa eleva los salarios de ocupaciones altamente especializadas, mientras que la IA sustitutiva tiene efectos negativos para ocupaciones de baja calificación.

Además, los informes corporativos e institucionales de nuestra revisión (por ejemplo OECD, McKinsey, PwC) resaltan las brechas persisten en la preparación de la fuerza laboral: no todos los trabajadores tienen acceso o capacidad para desarrollar las habilidades requeridas, lo que refuerza la polarización laboral. Este hallazgo también aparece en estudios como *Artificial intelligence, wage dynamics, and inequality* que señala que la introducción de tecnologías de IA intensifica la desigualdad salarial en empresas chinas, particularmente entre trabajadores con distinta capacidad de adaptación.

Otro aspecto importante es el bienestar de los trabajadores. Algunos de los artículos de nuestra tabla (Soulami, Tusquellas) señalan riesgos asociados al estrés, carga laboral y la adaptación psicosocial al uso de nuevas tecnologías. Esta dimensión está menos explorada en las revisiones sistemáticas mayores, lo que sugiere un vacío notable en la literatura empírica. Investigación reciente también muestra que la exposición a nuevas tecnologías se asocia con preocupación por el bienestar laboral en países de la OECD.

Desde el punto de vista teórico, la hipótesis SBTC se refuerza, pero nuestros hallazgos sugieren que la IA no es simplemente una continuación de los cambios tecnológicos anteriores: la naturaleza de la IA (su capacidad de autoaprendizaje, de procesamiento de grandes cantidades de datos, su uso generativo) introduce nuevas dinámicas. Por ejemplo, el estudio *Complement or substitute? How AI increases the demand for human skills* reporta que los efectos complementarios de la IA en habilidades humanas (como digital literacy, trabajo en equipo, resiliencia) son hasta un 50 % mayores que los efectos sustitutivos, al menos en los roles más expuestos, lo que sugiere una tendencia neta hacia la complementariedad, aunque no sin pérdidas localizadas.

Un contraste emerge en lo que respecta a los contextos geográficos: la mayoría de los estudios incluidos en nuestra revisión provienen de EE.UU. y Europa, con escasa representación empírica directa de América Latina, África o Asia. Estudios como *Skill-Based Labor Market Polarization in the Age of AI: A Comparative Analysis of India and the United States* muestran que en economías en desarrollo la vulnerabilidad es doble: concentración alta de empleo en ocupaciones de baja habilidad + mayor riesgo de automatización + menor preparación institucional para afrontar los cambios.

Un eje particularmente controvertido en la discusión sobre el impacto de la IA en las competencias laborales se relaciona con el riesgo de desplazamiento asociado a brechas educativo-tecnológicas. Diversos estudios recientes advierten que, más allá del desplazamiento de tareas rutinarias, existe una fracción de trabajadores cuya vulnerabilidad proviene de la falta de habilidades digitales básicas o de alfabetización tecnológica, lo que limita su capacidad de adaptación frente a entornos automatizados. Esta problemática es especialmente marcada en sectores con baja inversión en formación continua o en países donde las políticas de actualización de competencias son fragmentarias. La evidencia señala que la exposición a tecnologías de IA genera escenarios de “desplazamiento por desajuste”, no porque el puesto desaparezca por completo, sino porque la evolución del contenido ocupacional supera la capacidad de los trabajadores para actualizarse a tiempo.

A esta preocupación se suman los estudios que utilizan indicadores como el *AI applicability score* o métricas de “susceptibilidad a la automatización” para estimar la probabilidad de que una competencia o tarea quede obsoleta ante la adopción de IA. Investigaciones recientes han mostrado que ciertos conjuntos de habilidades (particularmente las cognitivas de nivel medio, tareas administrativas y competencias basadas en reglas estandarizadas) presentan una alta puntuación en estos índices, lo que sugiere un mayor riesgo de sustitución. Sin embargo, estos mismos trabajos advierten sobre la necesidad de interpretar estos puntajes con cautela, ya que pueden sobredimensionar el potencial sustitutivo de la IA y subestimar dimensiones difícilmente automatizables, como el juicio profesional contextual o las habilidades socioemocionales. La tensión entre evidencia predictiva y dinámica real del mercado laboral abre un debate central sobre cómo anticipar escenarios de obsolescencia sin caer en determinismos tecnológicos.

Finalmente, en relación con las políticas y la formación, tanto los informes como las revisiones sistemáticas de la tabla de extracción coinciden en la necesidad de reskilling (capacitación continua) y de adaptar los sistemas educativos para incorporar habilidades digitales, analíticas y socioemocionales. Esto es consistente con lo que sugiere la teoría económica sobre la complementariedad entre capital y trabajo calificado (ej., Krusell, Ohanian, Ríos-Rull & Violante, 2000) y con evidencias más recientes.

Conclusiones

La evidencia empírica y las revisiones sistemáticas incluidas en esta revisión muestran que la IA desplaza funciones rutinarias, al tiempo que aumenta la demanda de habilidades digitales, analíticas y socioemocionales. Esto refuerza la hipótesis del cambio tecnológico sesgado hacia las habilidades, aunque con matices propios de esta tecnología, dado que combina procesos de sustitución y de complementariedad.

En este marco, las competencias laborales no quedan definidas únicamente por el dominio técnico, sino por la capacidad de adaptación, la alfabetización digital y la resiliencia frente a entornos de trabajo mediados por IA. La evidencia gris señala que la velocidad de adopción tecnológica supera la capacidad de los sistemas educativos y de formación profesional para actualizarse, lo que genera brechas de preparación entre distintos grupos de trabajadores. Asimismo, los estudios cualitativos y de gestión advierten que la integración de la IA también modela las competencias en relación con el bienestar, la gestión del estrés y la capacidad de trabajo colaborativo, dimensiones que adquieren un lugar central en el nuevo escenario laboral.

En suma, la IA no modela un único perfil de competencias, sino que impulsa un proceso dinámico en el que convergen habilidades técnicas, cognitivas y socioemocionales. Su impacto depende tanto del sector y la ocupación como de la capacidad institucional de acompañar la transición mediante políticas de reskilling y marcos de protección laboral. La reflexión crítica apunta a que las competencias laborales del futuro no estarán determinadas sólo por la IA como tecnología, sino por

la interacción entre esta, las estructuras productivas y las decisiones sociales sobre cómo regular su integración.

A partir de estos hallazgos, se abren varias líneas de investigación que podrán contribuir a comprender de manera más precisa los efectos de la IA en el empleo y en la configuración de competencias laborales. En primer lugar, será necesario desarrollar estudios empíricos en regiones subrepresentadas —como América Latina, África y parte de Asia— para evaluar cómo las desigualdades estructurales, la informalidad y las brechas educativas modulan el impacto de la automatización y la complementariedad tecnológica. De igual manera, futuras investigaciones podrán profundizar en la relación entre IA y bienestar laboral, un campo aún incipiente, explorando dimensiones como el estrés tecnológico, la fatiga cognitiva, la adaptación psicosocial y la salud mental en contextos altamente digitalizados. También resultará relevante avanzar en metodologías que permitan diferenciar con mayor precisión cuándo la IA actúa como sustituto y cuándo como complemento, incorporando análisis longitudinales y modelos sectoriales comparados. Finalmente, se requiere una agenda orientada al diseño y evaluación de políticas de reskilling y actualización curricular, que examine su efectividad real en la reducción de brechas de preparación y en la construcción de competencias sostenibles para un mercado laboral en constante transformación.

BIBLIOGRAFÍA

- Acemoglu, D., Autor, D., Hazell, J., & Restrepo, P. (2022). *Artificial Intelligence and Jobs: Evidence from Online Vacancies*. (NBER/working paper / MIT).
- Alekseeva, L. (2021). *The demand for AI skills in the labor market*. International Journal of Information Management / related journal.
- American Institutes for Research (AIR). (2023). *Role of Artificial Intelligence in Workforce Development*. Informe técnico.
- Babashahi, L., et al. (2024). *AI in the Workplace: A Systematic Review of Skill Transformation in the Industry*. Governance. Recuperado de MDPI.
- Bond, M., et al. (2024). *A meta-systematic review of artificial intelligence in higher education (AIEd)*. Journal of Learning Analytics / Education Technology.
- Boston Consulting Group (BCG). (2025). *AI at Work 2025: Momentum Builds, but Gaps Remain*. BCG.
- Center for Security and Emerging Technology (CSET), Georgetown. (2024). *AI and the Future of Workforce Training*. CSET report.
- Feiler / ResearchGate — *AI in the Workplace: A Systematic Review of Skill Transformation in the Industry* (preprint / conference paper, 2024).
- Feigerlova, E., et al. (2025). *A systematic review of the impact of artificial intelligence on measurable educational outcomes in health professions education*. BMC Medical Education, 2025.
- Gazquez-Garcia, J., et al. (2025). *AI in the health sector: systematic review of key skills for clinical integration*. JMIR / PubMed Central.
- HBR (Harvard Business Review). (2023). *Reskilling in the Age of AI*. (Artículo de gestión/ensayo con evidencia empírica sobre programas de actualización).
- Jobs for the Future (JFF). (2023). *The AI-Ready Workforce* (informe). JFF.
- Matos, T., et al. (2025). *A systematic review of artificial intelligence applications in education*. (2025).
- McKinsey Global Institute. (2023). *Generative AI and the future of work in America*. McKinsey & Company.
- OECD. (2024). *Artificial Intelligence and the changing demand for skills in the labour market*. OECD Publishing. Recuperado de OECD.
- PwC. (2025). *The Fearless Future: 2025 Global AI Jobs Barometer*. PwC.
- Rigley, E., et al. (2024). *A systematic review of AI skills policy in seven countries*. Global Policy (Wiley).
- RSIS International / IJRIS. (2025). *A Systematic Review of AI's Impact on Employment and Skill Demand*. (revista / preprint).
- Salari, N., et al. (2025). "Impacts of generative AI on the future of employment: systematic review". *ScienceDirect* .

- Soulami, M., et al. (2024). "Exploring how AI adoption in the workplace affects employee well-being: bibliometric and contextual analysis". *Frontiers in Artificial Intelligence*.
- Tusquellas, N., et al. (2024). "Analysis of the potential of artificial intelligence for professional development and talent management". *ScienceDirect*.
- Zirar, A., et al. (2023). "Worker and workplace AI coexistence". *ScienceDirect*.

La agresividad infantil en la escuela. Una revisión sistemática narrativa a partir de la experiencia colombiana

Children's aggressiveness at school. A systematic narrative review based on the Colombian experience

Mag. Luz Yaneth Ovalle Pérez
Universidad de Panamá

RESUMEN

La escuela se convierte en el lugar donde, al converger estudiantes de diferentes familias y orígenes diversos, se configura un foco importante para la presencia de conflictos que inciden en el rendimiento escolar de los niños y niñas de básica primaria, así como en las dinámicas e interacciones cotidianas. Por ello, esta investigación se orienta a comprender los factores que detonan la agresividad infantil en el contexto escolar, atendiendo a las múltiples dimensiones familiares, sociales y emocionales que la atraviesan. En el caso de Santander, Colombia, el estudio cobra especial relevancia por las tensiones derivadas de la urbanización acelerada, la desigualdad social y la exposición cotidiana a entornos violentos, condiciones que modelan y perpetúan patrones de interacción agresiva en niños en edad escolar. Analizar este fenómeno permite no solo visibilizar sus determinantes locales, sino también contrastar y enriquecer la evidencia internacional, adaptándola a las particularidades regionales. La revisión se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un diseño de tipo documental y un método de revisión narrativa temática. Se recopiló investigaciones relevantes de los últimos diez años, junto con otras de valor histórico y conceptual, seleccionadas por su pertinencia en torno a las categorías de agresividad infantil, educación y violencia escolar. Las fuentes incluyen bases de datos académicas reconocidas como Redalyc, Scopus y Web of Science (WOS), además de Google Scholar. Los resultados evidencian que la agresividad infantil es un fenómeno multifactorial, determinado principalmente por el clima familiar, los estilos parentales y factores psicosociales individuales como la autoestima, la inteligencia emocional y la depresión. Asimismo, se identificó que un clima escolar positivo y programas pedagógicos cognitivos–conductuales o lúdicos pueden reducir significativamente las conductas agresivas. Sin embargo, las investigaciones nacionales presentan limitaciones metodológicas, predominando los diseños transversales y correlacionales, el uso de instrumentos no validados y la ausencia de enfoques longitudinales o multinivel que permitan comprender la evolución del fenómeno. Las conclusiones señalan la necesidad de avanzar hacia estrategias de intervención sostenibles, con la participación activa de docentes y familias, y de fortalecer la producción científica en torno a la ciberagresión, la primera infancia y las variables de salud mental comórbidas. Finalmente, se propone articular las experiencias internacionales exitosas con la realidad sociocultural

colombiana, de modo que la escuela se consolide como un espacio de prevención, contención y transformación de las conductas agresivas en la niñez.

PALABRAS CLAVE: agresividad infantil; convivencia escolar; violencia escolar; clima familiar; educación básica; Colombia

ABSTRACT

The school becomes the place where, by converging students from different families and diverse origins, an important focus is configured for the presence of conflicts that affect the school performance of elementary school children, as well as in the dynamics and daily interactions. Therefore, this research is aimed at understanding the factors that trigger child aggression in the school context, taking into account the multiple family, social and emotional dimensions that go through it. In the case of Santander, Colombia, the study is especially relevant due to the tensions derived from accelerated urbanization, social inequality, and daily exposure to violent environments, conditions that model and perpetuate patterns of aggressive interaction in school-age children. Analyzing this phenomenon allows not only to make visible its local determinants, but also to contrast and enrich the international evidence, adapting it to regional particularities. The review was developed from a qualitative approach, with a documentary-type design and a thematic narrative review method. Relevant research from the last ten years was compiled, along with others of historical and conceptual value, selected for their relevance around the categories of child aggression, education and school violence. Sources included recognized academic databases such as Redalyc, Scopus, and Web of Science (WOS), in addition to Google Scholar. The results show that childhood aggressiveness is a multifactorial phenomenon, mainly determined by the family climate, parenting styles and individual psychosocial factors such as self-esteem, emotional intelligence and depression. It was also identified that a positive school climate and cognitive-behavioral or playful pedagogical programs can significantly reduce aggressive behaviors. However, national research has methodological limitations, with a predominance of cross-sectional and correlational designs, the use of non-validated instruments, and the absence of longitudinal or multilevel approaches that allow understanding the evolution of the phenomenon. The conclusions point to the need to move towards sustainable intervention strategies, with the active participation of teachers and families, and to strengthen scientific production around cyberaggression, early childhood and comorbid mental health variables. Finally, it is proposed to articulate successful international experiences with the Colombian sociocultural reality, so that the school is consolidated as a space for the prevention, containment and transformation of aggressive behaviors in childhood.

KEYWORDS: child aggressiveness; school coexistence; school violence; family climate; basic education; Colombia

Introducción

Nuestras aulas escolares son lugares de encuentros y “encontrones”, por la multiplicidad de situaciones que se presentan en las conexiones relacionales que se establecen al acudir un grupo de estudiantes que se encuentran en un nivel determinado y orientados por un docente, pero en los momentos de recreos o descansos, se generan otro tipo de socialización masivo con otros grupos. Sin lugar a dudas, los conflictos escolares, suceden casi que naturalmente como puede suceder cualquiera de las eventualidades cotidianas de los seres humanos.

La escuela se convierte en el lugar donde al converger estudiantes de diferentes familias y orígenes diversos, en un foco importante para la presencia de los conflictos (Valente et al., 2020), que de alguna manera incide en el rendimiento escolar de los niños/as de la básica primaria, en las dinámicas e interacciones escolares. Por ello, se investiga para abordar esta problemática, ver qué hace que se detone la agresividad en los niños en la escuela.

Se encuentran múltiples investigaciones sobre esta temática e incluso planteamiento de intervenciones psicopedagógicas, en su mayoría dirigida a grupo de adolescentes (Murphy et al., 2019; Ramírez et al., 2019; Murphy et al., 2022), pero esta investigación se enfoca a la base: la infancia, la etapa escolar de la primaria, soslayando la posibilidad que al identificar los factores determinantes de la agresividad en los niños de 6 y 7 años, se pueda enfocar la acción pedagógica a contrarrestar la insana convivencia, en la medida de las posibilidades del entorno escolar, posibilitando mejores relaciones interpersonales, mejor desempeño académico, menos reprobación, menos deserción y a futuro, que la sociedad cuente con mejores ciudadanos capaces de manejar con menor agresividad sus conflictos.

En el caso de Santander, Colombia, el estudio cobra una relevancia especial debido a las tensiones derivadas de la urbanización acelerada, la desigualdad social y la exposición cotidiana a entornos violentos, que modelan y perpetúan patrones de interacción agresiva en niños en edad escolar. Analizar este fenómeno no solo permite visibilizar sus determinantes locales, sino también contrastar y enriquecer la evidencia internacional, adaptándola a las realidades específicas de la región, algo poco abordado en la literatura académica actual.

Además, aunque la agresividad infantil ha sido estudiada en diversas dimensiones —como el clima familiar, la influencia de los pares o las condiciones institucionales—, existe un vacío en investigaciones que integren estos factores desde un enfoque multidimensional y contextualizado al espacio urbano colombiano

Metodología empleada

Para el desarrollo de esta revisión, se trabajó con un enfoque cualitativo, con un diseño del tipo documental, específicamente una revisión narrativa temática. Se recopilaron las investigaciones más relevantes en los últimos diez años, juntos con algunas que exceden ese período, pero son relevantes por su contenido, teniendo como principales criterios de búsqueda las categorías de agresividad infantil, educación

y violencia escolar. Se trabajó con las bases de datos de Redalyc, Scopus y WOS (Web of Science), además del buscador Google Scholar.

Resultados

A nivel internacional

Para empezar, hay que señalar que los resultados se destacan a nivel internacional. En la investigación llevada a cabo por Sánchez y Torres (2017), se destaca la importancia del elemento lúdico como un factor crucial para mitigar la agresividad. Los autores señalan que la agresividad constituye un problema de índole social, donde las instituciones educativas pueden desempeñar un papel significativo. Dado que estas instituciones tienen como objetivo principal la formación integral de los estudiantes, poseen la capacidad de instigar cambios relevantes. En este proceso, se enfatiza la necesidad de la participación activa de la familia y otras entidades que puedan brindar apoyo, ya que es fundamental en situaciones similares que el niño o la niña logre superar la difícil situación, para lo cual resulta imperativo identificar el origen del conflicto. En este contexto, la herramienta recomendada para abordar esta problemática es aquella que incorpora medios lúdicos. Esta elección se fundamenta en la capacidad de dicha herramienta para reducir significativamente los comportamientos agresivos de los involucrados. Además, este enfoque lúdico facilita la enseñanza de valores fundamentales, tales como el respeto hacia las normas y la solidaridad con los demás, elementos esenciales para el desarrollo emocional y social positivo de los individuos en situaciones similares. En resumen, la utilización de enfoques lúdicos no solo busca reducir la agresividad, sino también promover un ambiente educativo que fomente la adquisición de valores esenciales para una convivencia armónica.

González et al. (2017) llevó a cabo una investigación titulada "Relación entre prácticas parentales y el nivel de asertividad, agresividad y rendimiento académico en adolescentes". En este estudio realizado en México, se aborda cómo el comportamiento de los padres durante el proceso educativo de sus hijos en la adolescencia puede tener un impacto en diversos aspectos a nivel psicosocial. Esta influencia se vincula con posibles problemas en el comportamiento, manifestaciones de agresividad e incluso síntomas depresivos y ansiosos. La muestra del estudio estuvo compuesta por 565 alumnos con un promedio de edad de 13.01 años, todos pertenecientes a una entidad pública de educación secundaria. La aplicación de los dos instrumentos utilizados, la "Escala de Prácticas Parentales para Adolescentes" (González et al., 2017) y la "Escala de Conducta Asertiva" (Orihuela, 2016), se llevó a cabo de manera individual. El resultado general reveló la existencia de comportamientos agresivos en toda la muestra de participantes. Se destaca que el género masculino presentó la puntuación más alta, evidenciando una diferencia significativa ($p < .05$). Al examinar las prácticas maternas relacionadas con el control conductual, autonomía y comunicación, se observó una correlación entre el rendimiento académico y el nivel de asertividad. Estas correlaciones fueron más notables y significativas en el género femenino. Por otro lado, al analizar las prácticas

paternas, se encontró una correlación significativa entre los niveles de asertividad y agresividad en los adolescentes de género masculino.

Cerezo y colaboradores (2017) llevaron a cabo una investigación titulada "Prácticas educativas paternas y agresividad en estudiantes universitarios" en México. Su enfoque se centró en examinar la posible relación entre las conductas agresivas en estudiantes universitarios y las prácticas educativas empleadas por sus padres. Los resultados de este estudio indicaron que la expresión de afecto por parte de los padres y el estímulo de la autonomía se asociaron de manera significativa con una disminución en comportamientos agresivos. Asimismo, se observó que el control psicológico ejercido por los progenitores también puede tener efectos positivos en este sentido.

Mazón y colaboradores (2017), en su investigación titulada "Dinámica familiar y comportamiento agresivo de estudiantes de primero de bachillerato del colegio técnico nacional Herlinda Toral en el periodo lectivo 2016 – 2017", explican que las conductas agresivas son comunes entre los adolescentes, especialmente durante la adolescencia, ya que este periodo se caracteriza por cambios físicos y psíquicos que impactan tanto al individuo como a su familia. Dada la complejidad de estos elementos, se considera que son dignos de estudio. El enfoque adoptado en la investigación es cuantitativo, descriptivo y transversal, y la muestra consistió en 189 participantes, todos ellos estudiantes con edades comprendidas entre los 14 y 15 años, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico y a conveniencia. Para evaluar la variable de interés, se utilizaron el Cuestionario de Funcionamiento Familiar (FF-SIL) y la Escala de Agresividad (EGA). El comportamiento agresivo se compone de aspectos verbales, psicológicos y físicos, los cuales pueden manifestarse en familias tanto funcionales como disfuncionales. Considerando estos aspectos, los resultados del estudio indicaron que la agresión verbal es más frecuente en la muestra de género femenino.

La investigación titulada "Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia", llevada a cabo por Gutiérrez y colaboradores en 2017 en Málaga, explora la necesidad de identificar factores protectores que contribuyan a la reducción de comportamientos agresivos en la niñez y adolescencia, dado el alto porcentaje de conductas agresivas observadas en estas etapas del desarrollo. El objetivo principal de esta investigación es establecer posibles relaciones entre la población estudiada y el comportamiento agresivo previamente mencionado, basándose en diversas investigaciones previas sobre el mismo tema. Como resultado, se identificaron tres elementos que actúan como factores protectores: el estatus socioeconómico de los padres, el nivel de inteligencia emocional y el tipo de control cognitivo. Tras revisar varias investigaciones, se evidenció de manera clara que estas tres variables, cuando se presentan en niveles elevados, están relacionadas con una menor manifestación de conductas agresivas tanto en niños como en adolescentes.

En su investigación titulada "Disminución de los comportamientos de agresividad en niños de preescolar: la influencia del contexto social en el comportamiento y conductas agresivas en el infante", Ocadiz et al. (2017) se enfocaron en la población de infantes de 3 a 6 años de edad en México. La investigación se basó en la utilización de la terapia ocupacional y herramientas lúdicas con el objetivo de reforzar las habilidades sociales

de los niños. Los resultados de las primeras evaluaciones y la aplicación de diferentes elementos indicaron una presencia significativa de comportamientos agresivos en el Centro de Asistencia Infantil Comunitario Tula Centro, según lo observado en cada fase evaluativa.

En la investigación denominada "Plan de intervención cognitivo-conductual para modificar conductas agresivas en niños y niñas de 7 años" realizada en Ecuador, Márquez (2017) describe un enfoque centrado en la modificación de comportamientos agresivos en el contexto escolar. La intervención se basó en un tratamiento de tipo cognitivo-conductual, incorporando activamente al profesor en la implementación de estrategias. El énfasis se puso en el aula de clases, ya que fue el entorno donde se observaron los comportamientos agresivos afectando tanto a los compañeros como al docente. El objetivo principal de la investigación fue profundizar en la comprensión de la perspectiva negativa de una de las niñas en relación con su percepción de sí misma, su profesor y sus compañeros. Se buscó crear conciencia sobre las consecuencias de los comportamientos, fomentando una reflexión sobre lo positivo y lo negativo en las acciones individuales. Para lograr este objetivo, se planteó la idea de trabajar en el conocimiento grupal, permitiendo que los estudiantes identificaran patrones recurrentes en el desarrollo normal de la clase. Estos patrones tenían impactos en el comportamiento de algunos estudiantes con mayor susceptibilidad emocional. El propósito era reconocer los problemas colectivos y permitir que la niña mencionada propusiera soluciones por sí misma, bajo la orientación del profesor. El conjunto de acciones tenía como objetivo fundamental, en una primera instancia, cambiar la perspectiva personal negativa de la niña hacia una más acorde con su naturaleza, recuperando su confianza, tranquilidad y capacidad de empatía. Este cambio se buscaba debido a que la niña había empezado a internalizar elementos negativos e inapropiados en su entorno hogareño, normalizando gradualmente estas percepciones.

En el estudio titulado "Agresividad y aprendizaje con niños y niñas de la Institución educativa José María Román 2017-2017", llevado a cabo por Samaniego (2017) en Ecuador, mediante un diseño de campo con modalidad explicativa y con una muestra total de 22 participantes de 3 a 4 años de edad en el nivel de educación inicial, se llega a la siguiente conclusión. Se evidencia que la implementación de la Guía Metodológica de Técnicas para el Tratamiento de la Agresividad, enfocada en el trabajo en equipo, ha tenido un impacto positivo en la mejora de las relaciones entre los participantes de la muestra. Este enfoque ha contribuido de manera significativa a la reducción de conductas agresivas tanto dentro como fuera del aula, aportando de manera considerable al mejoramiento del proceso educativo en la Unidad Educativa "José María Román".

En su artículo de investigación titulado "Apreciación artística como estrategia educativa para disminuir índices de agresividad en adolescentes", Rizzo (2016) lleva a cabo un estudio en Ecuador. La metodología de la investigación abarca tanto el enfoque documental-bibliográfico como el de campo. Inicialmente, se realizó un diagnóstico a adolescentes que asistían a diez instituciones educativas en Guayaquil, abarcando edades comprendidas entre los doce y dieciocho años. Paralelamente, se administraron cuestionarios a 112 profesores involucrados en el proceso de

apreciación artística, con el propósito de verificar si este tipo de programas podría contribuir a la reducción de comportamientos agresivos. Los resultados confirmaron tanto la eficacia de esta estrategia educativa como su capacidad para desarrollar valores, fomentar la conciencia, potenciar habilidades, estimular el diálogo y, de manera natural, promover la sensibilidad estética y el pensamiento crítico. En conclusión, todos los participantes del estudio, tanto estudiantes como maestros, tuvieron la oportunidad de conocer los beneficios que ofrecen los programas de apreciación estética y experimentaron directamente esos beneficios. Esto subraya la importancia del arte en la mejora de la calidad de vida en la sociedad. Asimismo, se reafirma la necesidad de proporcionar de manera libre y gratuita este tipo de programas, resaltando su relevancia en el contexto educativo y social.

En el estudio de Flores et al. (2016) titulado "Valores de la figura de Rey-Osterrieth en promedios, reprobación, agresividad y deserción," llevado a cabo en la población escolar de Nuevo León, México, se pudo obtener una muestra de tamaño significativo, que incluyó 116 entidades educativas con 20 estudiantes o más, todos con al menos 6 años de edad. Al realizar comparaciones entre los resultados obtenidos por la muestra y los grupos definidos por FRO (Figura de Rey-Osterrieth) con valores mayores o iguales a 80 y 70, se llegó a la conclusión de que la $FRO \leq 70$ mostró diferencias significativas en la agresividad física hacia los compañeros, en comparación con el grupo total y los de $FRO \geq 80$. Además, se observaron diferencias significativas entre los géneros femenino y masculino en los promedios porcentuales más altos y más bajos, lo cual se asemeja al grupo de $FRO \leq 70$, que exhibió porcentajes elevados en promedios bajos y bajos porcentajes en promedios altos, en comparación con el total y el grupo de $FRO \geq 80$. Es importante destacar que la $FRO \leq 70$ presenta notables diferencias en la agresividad física hacia sus compañeros, tanto en comparación con el grupo total como con el grupo de $FRO \geq 80$. Estos hallazgos proporcionan información relevante sobre las relaciones entre los resultados de la Figura de Rey-Osterrieth, la agresividad y otros aspectos evaluados en la población estudiantil de Nuevo León.

Durante el Simposio Internacional de Educación y Pedagogía, González y colaboradores (2016) abordan el tema de "Acciones educativas para corregir y compensar la agresividad en escolares con necesidades educativas especiales", un evento realizado en la Universidad Las Tunas, Cuba. La teoría presentada revela una orientación específica al tratar la corrección y compensación como métodos para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales. La propuesta destaca la posibilidad de concebir un proceso de formación particular que integre aspectos educativos, instructivos y de desarrollo vinculados a las distintas necesidades afectivas y de voluntad de estos estudiantes. Este enfoque busca corregir y compensar los trastornos conductuales, fundamentando la necesidad de articular e integrar estos elementos. Se argumenta que este proceso de integración y corrección puede dinamizar las relaciones entre todas las partes involucradas, destacando los núcleos transversales que se explican a través de los elementos funcionales y estructurales que lo componen. Además, se subraya la importancia del sistema de principios que proporciona la capacidad de reconfigurar la forma de socializar y la personalidad de los estudiantes que presentan estos trastornos conductuales.

Las investigaciones revisadas a nivel internacional evidencian que la agresividad en contextos escolares y familiares se entiende como un fenómeno multifactorial, donde confluyen variables individuales, familiares, sociales y educativas. Los hallazgos permiten identificar tres grandes líneas de trabajo: las estrategias pedagógicas y lúdicas, la influencia de la dinámica familiar y parental, y los factores protectores de carácter cognitivo y socioemocional.

En el primer eje, estudios como el de Sánchez y Torres (2017) destacan el valor de las herramientas lúdicas como medios eficaces para disminuir conductas agresivas, al tiempo que promueven valores como el respeto, la solidaridad y la convivencia. De manera convergente, Ocadiz et al. (2017) en población preescolar y Samaniego (2017) en educación inicial en Ecuador, muestran cómo la aplicación de metodologías participativas, centradas en la cooperación y el trabajo en equipo, no solo reducen los comportamientos disruptivos, sino que también fortalecen las relaciones interpersonales. En la misma línea, Rizzo (2016) aporta evidencia sobre la pertinencia de la apreciación artística como estrategia educativa para fomentar la sensibilidad, el pensamiento crítico y la reducción de la agresividad adolescente.

El segundo eje se centra en la influencia de la familia y las prácticas parentales. Diversas investigaciones en México y Ecuador coinciden en señalar que la forma en que los padres ejercen su rol educativo impacta directamente en el nivel de agresividad de los hijos. Así, González et al. (2017) demuestran que prácticas como la autonomía, la comunicación y el afecto materno se asocia con mayores niveles de asertividad y un mejor rendimiento académico, mientras que el control inadecuado se vincula con mayores expresiones agresivas, sobre todo en varones. Resultados similares fueron hallados por Cerezo et al. (2017), quienes concluyen que la expresión afectiva y el estímulo de la autonomía por parte de los padres atenúan las conductas agresivas en jóvenes universitarios. A su vez, Mazón et al. (2017) subrayan que las dinámicas familiares, tanto funcionales como disfuncionales, se relacionan con diferentes formas de agresividad (verbal, psicológica y física), siendo más evidente la verbal en mujeres adolescentes.

Un tercer eje agrupa estudios que identifican factores protectores y variables individuales que pueden reducir la propensión a la agresividad. En este sentido, Gutiérrez et al. (2017) en España muestran que la inteligencia emocional, el control cognitivo y el estatus socioeconómico parental operan como amortiguadores de la conducta agresiva en niños y adolescentes. Asimismo, intervenciones específicas de corte cognitivo-conductual, como las descritas por Márquez (2017) en Ecuador, ponen de relieve la utilidad de trabajar directamente con los niños y con los docentes para generar cambios significativos en la autopercepción y en la regulación emocional de los escolares. Por otro lado, investigaciones como la de Flores et al. (2016) en México resaltan la relación entre variables cognitivas evaluadas mediante pruebas neuropsicológicas (como la Figura de Rey-Osterrieth) y la aparición de conductas agresivas, en particular las físicas hacia pares.

Finalmente, cabe señalar las propuestas de corte educativo-compensatorio desarrolladas en contextos de necesidades educativas especiales. González et al. (2016), en Cuba, defienden la importancia de procesos formativos integrales que

incluyan estrategias para corregir y compensar la agresividad, subrayando la necesidad de articular los componentes instructivos, afectivos y de socialización en la intervención con niños que presentan conductas disruptivas.

En conjunto, estos estudios internacionales muestran un panorama consistente: la agresividad infantil y adolescente en entornos escolares se explica desde un marco ecológico en el que confluyen el entorno familiar, los estilos parentales, las condiciones socioeconómicas, las características individuales y las propuestas pedagógicas. Los enfoques más efectivos para su reducción son aquellos que integran estrategias lúdicas, artísticas y cognitivas, sumadas a la participación activa de la familia y la escuela.

A partir de esta síntesis, resulta pertinente analizar cómo estas tendencias internacionales dialogan con la realidad colombiana. La pregunta clave es hasta qué punto los hallazgos reportados en otros países se reflejan en las investigaciones realizadas en el contexto nacional, y qué particularidades emergen de la experiencia educativa y social de Colombia frente a la agresividad infantil en la escuela.

A nivel nacional

En el estudio denominado "Agresividad y clima social familiar en adolescentes de Instituciones Educativas Públicas de la UGEL 6 del distrito de El Carmen de Chucurí-2017," realizado por Chahua (2017), se detalla que la muestra consistió en 246 estudiantes, abarcando ambos géneros, con edades comprendidas entre los diez y diecinueve años, todos provenientes de tres instituciones educativas. La investigación empleó instrumentos de evaluación apropiados para obtener conclusiones significativas.

El análisis reveló que cuando se observa un nivel elevado en la variable agresividad, los participantes que muestran este nivel también tienden a tener una percepción elevada del clima social y familiar, generando un efecto similar en la última variable mencionada. La variable agresividad demostró una relación directa con la variable relaciones familiares, indicando que cuando los participantes de la muestra presentaban un índice más alto en agresividad, también manifestaban una percepción positiva en relación con la familia y las relaciones a este nivel.

Colquehuanca (2017) lleva a cabo una investigación titulada "Niveles de agresividad y convivencia en el aula de los estudiantes de quinto grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 1057 José Baquijano y Carrillo", situada en el distrito de Cerrito, durante el año 2017. Este estudio adopta un diseño no experimental, de corte transversal y de tipo básico, utilizando un enfoque cuantitativo de carácter descriptivo y correlacional, aplicando un método hipotético y deductivo. La muestra consistió en 118 estudiantes, todos pertenecientes al quinto grado de educación secundaria, seleccionados a través de un muestreo probabilístico estratificado, resultando finalmente en 90 alumnos con las características mencionadas. La recopilación de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de encuestas y cuestionarios, específicamente dos: el cuestionario de escala de convivencia en el aula (ECA) y el cuestionario de escala de agresividad (EGA), ambos empleando una escala de tipo

Likert. Como resultado, se llegó a la conclusión de la existencia de una correlación inversa entre las dos variables principales abordadas en el estudio.

En el estudio de investigación titulado "Autoestima y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Suratá", llevado a cabo por Saucedo en 2017, se logró reunir una muestra total de 355 estudiantes de ambos géneros, todos ellos matriculados en alguno de los cinco grados de secundaria. Se empleó un enfoque descriptivo y de correlación para este propósito. Como conclusión relevante, se observó una relación significativa e inversa entre la variable de agresividad y la variable de autoestima. Esto indica que cuando el nivel de autoestima era más alto, se observaba una reducción en el nivel de agresividad.

En su investigación titulada "Depresión y agresividad en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Nacional en la ciudad de Lebrija", Castro (2017) examina a 406 alumnos de ambos géneros, todos matriculados en diferentes grados de la educación secundaria y con edades comprendidas entre los 12 y 17 años. Se identificó una relación directa y significativa entre la variable depresión y la variable agresividad. Al analizar más a fondo cada variable, se encontró que el 32.8% de la muestra exhibía un alto índice de agresividad, el 8.1% mostraba bajos niveles de agresividad, el 46.6% presentaba altos puntajes en la variable de depresión, especialmente en la categoría de depresión leve, el 33.3% mostraba rasgos de depresión moderada, y el 20.2% presentaba una depresión grave.

En el estudio titulado "Clima Social Familiar y Agresividad en adolescentes de 3ero, 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa Parroquial San Columbano 2017", llevado a cabo por Arangoitia en 2017, la muestra consistió en la participación de 173 adolescentes cuyas edades oscilaron entre los 13 y 17 años. Es importante destacar que esta investigación adoptó un enfoque básico, descriptivo y correlacional, con un diseño no experimental y transversal. Para evaluar las variables del estudio, se aplicaron la escala de Agresividad de Buss y Perry, así como el test de Clima Social Familiar FES de Moss. Al analizar la correlación, se observó un valor de $\rho = -0,575^{**}$, indicando una correlación significativa entre la agresividad y el clima social familiar, con una dirección inversa moderada. Este hallazgo sugiere la presencia de una relación significativa y contrapuesta entre ambas variables. En cuanto a las dimensiones de las variables, se identificaron correlaciones significativas de baja y moderada magnitud, algunas de ellas también con dirección inversa.

En el estudio llevado a cabo por Flores (2016) titulado "Dimensiones de personalidad y agresividad en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Merino Ruiz en la ciudad de Puerto Parra 2016", el objetivo principal fue identificar una posible relación entre la agresividad y las dimensiones de la personalidad en adolescentes. La muestra incluyó la participación de 210 estudiantes de ambos géneros que cursan el cuarto grado de educación secundaria en la mencionada institución, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años. El diseño de investigación fue cuantitativo, no experimental y transversal, empleando el Inventario de Personalidad de Eysenck (EPI) y el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (AQ) para analizar las variables del estudio. La información recopilada se procesó utilizando

el software SPSS v.23 con una prueba de Chi cuadrada. Como resultado, se concluyó que no hay una relación presente entre ambas variables.

En la investigación titulada "Relación entre clima social familiar y agresividad en los alumnos del centro de educación básica alternativa San Andrés Piura 2015", realizada por Saenz en 2016, se abordó principalmente la exploración de una posible conexión entre las variables mencionadas. Para llevar a cabo esta indagación, se emplearon el método descriptivo y el diseño de correlación y transaccional transversal. La muestra incluyó a 87 alumnos de educación secundaria. La medición de las variables se realizó utilizando la Escala del Clima Social Familiar (FES) de RH MOOS EJ Trickett y el Inventario Buss-Durkee. En términos generales, los resultados indicaron la ausencia de una correlación significativa entre los dos factores estudiados. No obstante, al analizar los resultados a nivel de dimensiones, se observa que el desarrollo del clima social familiar y las relaciones, ambas consideradas como dimensiones, presentan una relación significativa con la variable agresividad. A su vez, a nivel de dimensiones, se identificó la independencia de la estabilidad como dimensión.

Orihuela (2016) realizó una investigación titulada "Percepción de estilos parentales y agresividad en estudiantes de 2do a 5to grado de secundaria de una Institución Educativa de Bucaramanga, 2016", con el objetivo principal de describir los estilos parentales presentes y su relación con los conflictos educativos y la generación de conductas agresivas entre los estudiantes. El propósito de identificar estos estilos parentales era proporcionar apoyo tanto a los estudiantes como a la entidad educativa en aspectos familiares, sociales y académicos. Este estudio, de alcance descriptivo y correlacional, se llevó a cabo con un enfoque transversal y contó con la participación de 267 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre 12 y 17 años. En conclusión, se encontró una correlación significativa ($p < .05$) entre los estilos parentales de tipo autoritativo y autoritario y la presencia de agresividad tanto reactiva como proactiva. Esto subraya la importancia crucial de la relación entre padres e hijos y su impacto en el desarrollo psicosocial y conductual de los adolescentes.

En la investigación titulada "Autoestima y agresividad en estudiantes de quinto grado de educación primaria de la institución educativa estatal Pedro Adolfo Labarthe" realizada por Pariona (2015) en el distrito de Piedra Cuesta, se empleó una muestra de 116 alumnos de quinto grado de educación primaria. Se aplicaron cuestionarios para evaluar ambas variables del estudio. Los resultados indicaron una correlación significativa entre la agresividad y la autoestima, corroborando hallazgos de otras investigaciones.

Finalmente, se rastreó el estudio titulado "La inteligencia emocional y agresividad del nivel secundario del centro educativo particular María Madre-Trujillo" realizado por Olano (2015), se contó con una muestra de 103 alumnos de nivel secundario. Se utilizó un diseño descriptivo y correlacional. Los resultados revelaron una correlación negativa significativa entre la inteligencia emocional y la agresividad, abarcando diferentes dimensiones de esta última, como la agresión directa, la irritabilidad, la agresión verbal y la física.

En la investigación titulada "Autoestima y agresividad en estudiantes de quinto grado de educación primaria de la institución educativa estatal Pedro Adolfo Labarthe" realizada por Pariona (2015) en el distrito de La Victoria, se empleó una muestra de 116 alumnos de quinto grado de educación primaria. Se aplicaron cuestionarios para evaluar ambas variables del estudio. Los resultados indicaron una correlación significativa entre la agresividad y la autoestima, corroborando hallazgos de otras investigaciones.

En otro estudio titulado "La inteligencia emocional y agresividad del nivel secundario del centro educativo particular María Madre-Trujillo" realizado por Olano (2015), se contó con una muestra de 103 alumnos de nivel secundario. Se utilizó un diseño descriptivo y correlacional. Los resultados revelaron una correlación negativa significativa entre la inteligencia emocional y la agresividad, abarcando diferentes dimensiones de esta última, como la agresión directa, la irritabilidad, la agresión verbal y la física.

Boza y colaboradores (2015) llevaron a cabo una investigación titulada "Violencia escolar, características sociodemográficas y funcionamiento familiar en una Institución Educativa Pública, diciembre 2015, Huancayo – Perú". Este estudio adopta un enfoque cuantitativo, descriptivo y correlacional, abarcando una población de 291 estudiantes pertenecientes a los tres últimos grados de educación secundaria.

Los resultados permitieron concluir que existe una relación significativa entre la violencia a nivel escolar, la edad y el género.

Carranza y García (2015) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de identificar estrategias para reducir los niveles de agresión en niños de 5 años de la institución educativa I.E.Nº 465-Huancayo. El estudio incluyó a una población de 104 niños, empleando un enfoque aplicativo y un método experimental. La muestra consistió en 25 participantes con las características mencionadas, utilizando fichas de observación como método de investigación. Al concluir el estudio, los autores confirmaron que la implementación de su programa denominado "Manitos Laboriosas" tuvo un impacto positivo en la reducción de comportamientos agresivos.

Aquino y Huamaní (2014) llevaron a cabo un estudio titulado "Violencia familiar y desempeño académico de estudiantes de segundo año de secundaria en el centro educativo Nuestra Señora de Cocharcas Huancayo-2014". Contaron con una muestra de 50 participantes, todos ellos alumnos.

Sus hallazgos indicaron que el bajo rendimiento académico está fuertemente influenciado por la violencia en el ámbito familiar, creando un ciclo en el cual los estudiantes con malas calificaciones son más propensos a experimentar violencia dentro de sus familias como consecuencia.

En otra investigación titulada "Internet y agresividad en estudiantes de secundaria en Perú, considerando la influencia del internet en la agresividad", realizada por Yarlequé y colaboradores (2012), se llegó a la conclusión de que existe una relación directa entre la adicción a internet y la agresividad.

Discusión y vacíos encontrados

Las investigaciones nacionales revisadas sobre agresividad infantil y adolescente en la escuela permiten identificar un panorama caracterizado por la diversidad de enfoques, la centralidad de factores familiares y personales, y ciertas inconsistencias que abren espacio para reflexionar sobre las limitaciones metodológicas y los vacíos en la producción académica en el contexto colombiano. En términos generales, los estudios coinciden en que la agresividad no responde a una sola causa, sino que emerge de la interacción entre variables familiares, psicosociales, escolares y, en menor medida, tecnológicas. Este carácter multifactorial se expresa en los hallazgos reiterados que vinculan el clima social familiar, la autoestima, la inteligencia emocional, la depresión, la convivencia escolar y, en algunos casos, el uso de internet, con los niveles de agresividad observados en la población estudiada.

Uno de los núcleos más consistentes de resultados proviene de las investigaciones que relacionan el clima familiar y las prácticas parentales con la conducta agresiva. Varios estudios muestran asociaciones inversas entre un ambiente familiar positivo y niveles bajos de agresividad. Arangoitia (2017), por ejemplo, reporta una correlación negativa moderada ($\rho = -0,575^{**}$) entre ambas variables, hallazgo que coincide parcialmente con el estudio de Saenz (2016), quien encontró que, aunque la relación global no era significativa, sí existían asociaciones a nivel de dimensiones específicas del clima familiar, particularmente en el área de las relaciones. De manera complementaria, Orihuela (2016) evidenció correlaciones significativas entre estilos parentales autoritativos y autoritarios y la presencia de conductas agresivas, tanto reactivas como proactivas, lo que confirma la importancia de la relación padres–hijos en la configuración del comportamiento adolescente.

En el plano de las variables psicosociales individuales, la literatura aporta resultados igualmente sólidos. Investigaciones como las de Saucedo (2017) y Pariona (2015) coinciden en señalar una relación inversa entre autoestima y agresividad, mientras que Olano (2015) establece un vínculo negativo significativo entre la inteligencia emocional y distintas formas de agresión (directa, verbal, física e irritabilidad). Estos hallazgos refuerzan la relevancia de las habilidades socioemocionales como factores protectores frente a la violencia. Por otro lado, Castro (2017) reporta una relación directa y significativa entre depresión y agresividad, destacando que más del 30% de los adolescentes evaluados mostraba altos niveles de agresividad, al tiempo que casi la mitad presentaba síntomas de depresión leve o moderada. Este cruce evidencia la estrecha interrelación entre el malestar psicológico y la manifestación de conductas agresivas en contextos escolares.

El ámbito escolar también aparece como un escenario clave para comprender y transformar la agresividad. Colquehuanca (2017) encontró una correlación inversa entre la convivencia en el aula y la agresividad, lo que confirma que un clima positivo dentro de la institución educativa puede funcionar como factor de protección. De hecho, varios estudios que han implementado programas de intervención resaltan que el aula es un espacio privilegiado para trabajar la regulación de la conducta. Así lo muestran Carranza y García (2015) con su programa “Manitos Laboriosas”, que redujo significativamente la agresividad en niños de 5 años, y las experiencias de corte cognitivo–conductual que, con el acompañamiento de los docentes, lograron cambios

favorables en la autopercepción y en la conducta de los estudiantes (Márquez, 2017). Estos resultados sugieren que estrategias breves, adaptadas al contexto escolar y con la participación activa de los maestros, pueden producir impactos visibles en la reducción de la violencia.

Otros factores, como las características sociodemográficas y el uso de tecnologías, también han sido explorados. Boza et al. (2015) demostraron la relación entre violencia escolar, edad y género, confirmando el patrón ya visto en estudios internacionales según el cual los varones tienden a mostrar niveles más altos de agresividad. Por su parte, Yarlequé y colaboradores (2012) encontraron una relación directa entre la adicción a internet y la agresividad, lo que abre interrogantes sobre la influencia de los consumos digitales y la ciber agresión, dimensiones aún poco abordadas en la literatura colombiana.

Pese a la coherencia de muchos hallazgos, algunas investigaciones presentan resultados atípicos. El caso más llamativo es el de Chahua (2017), quien reporta una relación directa entre agresividad y percepción positiva del clima familiar, un hallazgo contraintuitivo que podría explicarse por problemas de medición, sesgos perceptivos de los adolescentes con mayor agresividad o la existencia de climas familiares que, aunque cohesionados en la percepción de los jóvenes, incluyen prácticas coercitivas normalizadas. De manera similar, Flores (2016) no encontró relación entre agresividad y dimensiones de personalidad, lo que puede deberse a limitaciones del instrumento empleado o a cuestiones metodológicas como la potencia estadística insuficiente para detectar relaciones de menor magnitud.

Estas inconsistencias subrayan la necesidad de mejoras metodológicas en el campo. Predominan los diseños transversales y correlacionales, lo cual limita la capacidad de establecer causalidad o de comprender trayectorias de desarrollo de la agresividad. La mayoría de estudios recurre al autoinforme de los estudiantes, con instrumentos de escala tipo Likert, lo que aumenta el riesgo de sesgos de deseabilidad social y de varianza común de método. Además, existe una heterogeneidad en los instrumentos empleados —AQ de Buss y Perry, EGA, FES, EPI—, muchos de los cuales no han sido validados de manera sistemática para la población colombiana. A esto se suma la ausencia de análisis multinivel que permitan comprender cómo se articulan los factores individuales con las dinámicas de aula y de escuela, así como la falta de estudios longitudinales que capten la evolución de los patrones agresivos a lo largo de la trayectoria escolar. En términos de muestreo, varios trabajos se basan en muestras pequeñas o no probabilísticas, lo que dificulta la generalización de los resultados.

Más allá de las limitaciones metodológicas, se observan vacíos temáticos significativos. Existe una clara concentración en estudios con adolescentes de secundaria, mientras que la primera infancia y la transición a primaria aparecen prácticamente inexploradas en el contexto colombiano. La ciber agresión, aunque incipientemente abordada, requiere investigaciones que diferencien entre tipos de uso de internet, exposición a contenidos violentos y dinámicas de acoso digital. De igual modo, el papel del docente y las prácticas pedagógicas apenas son considerados, a pesar de su incidencia en la dinámica del aula. En cuanto a género, los estudios registran diferencias entre varones y mujeres, pero carecen de un análisis

interseccional que incorpore factores como identidad de género, orientación sexual, etnicidad o las condiciones particulares de niños y niñas víctimas del conflicto armado y del desplazamiento forzado, aspectos especialmente relevantes en Colombia. También es notoria la escasa exploración de variables de salud mental comórbidas, como la ansiedad o el TDAH, así como de factores culturales y normativos como la masculinidad hegemónica o el castigo físico, que forman parte del entramado sociocultural en el que se configuran los comportamientos agresivos.

Conclusiones

El contraste entre los hallazgos internacionales y nacionales sobre la agresividad infantil y adolescente en contextos escolares revela tanto convergencias como particularidades. A nivel global, la investigación ha puesto un fuerte acento en los enfoques preventivos y pedagógicos, especialmente a través de intervenciones lúdicas, artísticas y cognitivo-conductuales que buscan no solo reducir los niveles de agresividad, sino también fomentar la adquisición de valores, habilidades sociales y competencias emocionales. En esta línea, se resalta el papel activo de la familia y la escuela como agentes de socialización que pueden mediar en la configuración de conductas prosociales, al tiempo que se subraya la importancia de factores protectores como la inteligencia emocional, el control cognitivo y el acompañamiento parental (Sánchez y Torres, 2017; Gutiérrez et al., 2017; Rizzo, 2016).

Por su parte, en el contexto colombiano y latinoamericano, si bien también se reconoce la centralidad de la familia, la escuela y los factores individuales, los estudios tienden a focalizarse en la identificación de correlaciones entre variables —clima familiar, autoestima, depresión, estilos parentales, convivencia en el aula— y los niveles de agresividad. Este énfasis ha permitido visibilizar la multifactorialidad del fenómeno, aunque la mayoría de los trabajos mantienen un carácter descriptivo o correlacional, con escaso desarrollo de programas de intervención sostenidos en el tiempo. Así, mientras la literatura internacional avanza hacia el diseño y la evaluación de estrategias pedagógicas innovadoras, los estudios nacionales se concentran en la exploración diagnóstica de factores asociados, con limitaciones metodológicas en cuanto a diseños longitudinales, validez de instrumentos y representatividad de las muestras.

El diálogo entre ambas producciones sugiere que el campo colombiano puede nutrirse de las experiencias internacionales que han mostrado eficacia en la reducción de conductas agresivas, como las intervenciones lúdicas y artísticas, los programas de fortalecimiento socioemocional o las terapias cognitivo-conductuales aplicadas en entornos escolares. Al mismo tiempo, el énfasis nacional en el clima familiar y la relación padres-hijos aporta un matiz contextual relevante, ya que las dinámicas familiares en Colombia —atravesadas por desigualdades socioeconómicas, violencia intrafamiliar y secuelas del conflicto armado— plantean desafíos distintos a los de otros contextos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded, E. y González, E. (2011). "El diseño curricular intercultural por competencias". En F.J García Castaño y N. Kressova. (Coords). *Actas I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones. ISBN: 978-84-921390-33.
- Agudelo Viana, L. G., & Aignerren Aburto, J. M. (2008). *Diseños de investigación experimental y no-experimental*.
- Andrades-Moya, J. (2020). "Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica". Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, vol. 24, núm. 2.
- Andreu, J., Peña, M., y Ramírez, J. (2009). "Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: Un instrumento de medida de la agresión en adolescentes". *Revista Psicopatología y Psicología Clínica*, 14(1).
- Aquino, M., y Huamaní, J. (2014). "Violencia familiar y rendimiento académico en estudiantes de segundo de secundaria I.E. Nuestra Señora de Cocharcas Huancayo-2014". Huancayo - Perú: Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Arangoitia, A. (2017). "Clima Social Familiar y Agresividad en adolescentes de 3ero, 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa Parroquial San Columbano 2017". Lima - Perú 2017: Universidad César Vallejo.
- Agulló, M. J., Filella, G., Soldevila, A., y Ribes, R. (2010). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354
- Arlanzón, F., Cervelló, E. y Montero-Carretero, C. (2020). "Factores personales y sociales relacionados con las conductas de bullying en estudiantes adolescentes: el papel de la resiliencia y el soporte de autonomía del profesor en las clases de Educación Física". Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Azimi Nekoo, M., & Hosseinchari, M. (2020). "Prediction of aggression in children based on domestic violence and communication patterns". *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 7(2).
- Aznar, I., Cáceres, M, e Hinojo, F. (2007). "Estudio de la Violencia y Conflictividad Escolar en las Aulas de Educación Primaria a través de un Cuestionario de Clima de Clase: El Caso de las Provincias de Córdoba y Granada (España)". *REICE*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 5(1).
- Bandura, A. (1976). *Análisis de aprendizaje social de la agresión*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Barkley, R. A. (2006). "The relevance of the still lectures to attention-deficit/hyperactivity disorder: a commentary". *Journal of attention disorders*, 10(2).
- Barrientos, A. (2015). "Habilidades Sociales y Emocionales del Profesorado de Educación Infantil Relacionadas con la Gestión del Clima en el Aula". Universidad Complutense de Madrid.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Shalom.
- Beltrán-Cabezas, Y.P., Flórez-Ramírez, Y.A., y Sánchez-Rocha, W. (2019). "Resolución asertiva de conflictos en estudiantes internos del Centro Educativo La Libertad del Municipio Cumaribo Vichada".

- Benítez, F., Herrera-López, H y Rodríguez, A. (2021) "Las habilidades socioemocionales para la mediación escolar: una revisión sistemática". *REDIPE* 10 (6).
- Berra, E., Castañeda, J., Muñoz, S., Vega, Z., y Durán, X. (2018). "Simulador Virtual para Acoso Escolar en Niños y Adolescentes: Un estudio piloto en México". *Hamutay*, 5 (1).
- Bisquerra, R y Hernández, S. (2017). "Psicología Positiva, educación emocional y el programa de aulas felices". *Papeles del Psicólogo*. 38(1).
- Bolaños, D., y Stuart, A. (2019). "La Familia y su Influencia en la Convivencia Escolar". *Universidad y Sociedad*, 11(5).
- Boza, N., Maldonado, F., y Morales, M. (dic. 2015). "Violencia escolar, características sociodemográficas y su funcionamiento familiar en una Institución Educativa Pública", Huancayo - Perú: Universidad 101 Peruana Cayetano Heredia.
- Cachay, W. (2017). "Relación entre el clima social familiar y la inteligencia emocional de los alumnos de quinto grado de nivel secundaria de la castilla". Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Facultad de Ciencias de la Salud.
- Campillo González, I., González-Martínez, M. I., & López-Martínez, M. (2025). "Influencia del acoso escolar en matemáticas". *Revista de Educación*, 1(409). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-409-696>
- Carranza, J., y García, R. (2015). "Programa Manitos laboriosas para disminuir la agresividad en niños y niñas de 5 años de la I.E. N° 465-Huancayo". Tesis, Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo - Perú.
- Castillo-Pulido, L., (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).
- Castro, V. (2017). *Depresión y agresividad en escolares del nivel secundario de una Institución Educativa Nacional de la ciudad de Chimbote*. Universidad César Vallejo.
- Cerezo, M., Casanova, P., García, M., y M, C. (2017). "Prácticas educativas paternas y agresividad en estudiantes universitarios". *Revista de Psicología*, (1).
- Cerezo, F. y Rubio, F. (2017). "Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 20(1).
- Chahua, R. (2017). *Agresividad y clima social familiar en adolescentes de Instituciones Educativas Públicas de la UGEL 6 del distrito de Santa Anita 2017*. Universidad César Vallejo.
- Chapi, J. (2012). "Una revisión psicológica a las teorías de la agresividad". *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 15(1).
- Chavarría, J., Chavarría, L y Dormus, C. (2019). *Experiencias del Docente y Propuestas de Mejora en la Enseñanza a Niños y Niñas en Situación de Acoso Escolar*. Otra Thesis, Universidad Autónoma de Nicaragua.
- Conde, S y Ávila, J. (2018). "El Maltrato Escolar en Centros de Educación Primaria en la Provincia de Huelva (España)". *Psicod debate. Psicología, Cultura y Sociedad*, (1).
- Colquehuanca, A. (2017). "Niveles de agresividad y convivencia en el aula de los estudiantes de quinto grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 1057 "José

- Baquijano y Carrillo”, distrito de Lince, año 2017”. Universidad Alas Peruanas. Lima Perú: UAP.
- Cura, A. (2007). *La psicometría*. Gestipolis.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., ... & Guthrie, I. K. (2001). “The relations of regulation and emotionality to children’s externalizing and internalizing problem behavior”. *Child development*, 72(4).
- Real Academia de la Lengua Española, (2011). *Diccionario*. Conde Nast.
- Fabián, E. (2017). “Bullying escolar y funcionalidad familiar en estudiantes de la ciudad de Huancayo”. *Revista Científica Horizonte de la Ciencia*, 7(12).
- Fantuzzo, J., & Fusco, R. A. (2014). “Family violence and children’s behavior problems: Independent contributions of intimate partners and child-directed physical aggression”. *Journal of Family Violence*, 29(5).
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2021). “Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación”. *Sinéctica*, (57).
- Flores, A., Garza, M., Llaca, J., y Gómez, I. (2016). “Valores de la figura de Rey Osterrieth en promedios, reprobación, agresividad y deserción, estudio realizado en escolares de Nuevo León”, México. *Revista de Salud Pública y Nutrición*, 15(31).
- Flores, R. (2016). “Dimensiones de personalidad y agresividad en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Daniel Merino Ruiz en la ciudad de Ica 2016”. Ica - Perú: Universidad Alas Peruanas.
- Foerster, V. (2002). *Sistémica Elemental desde un punto de vista superior*. Fondo Editorial. Universidad EAFIT.
- Galán-Jiménez, J, (2018). “Exposición a la violencia en adolescentes: desensibilización, legitimación y naturalización”. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 14(1).
- García, M. (2019). La influencia de la violencia intrafamiliar en el rendimiento escolar. Universidad de La Laguna.
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/22651/La%20influencia%20de%20la%20violencia%20intrafamiliar%20en%20el%20rendimiento%20escolar.pdf>
- Goleman, D. (2002). *L’intelligence émotionnelle, accepter ses tangible émotions pour développer une intelligence nouvelle*. JÀilu
- Gómez, R., Mendoza, M., Arroyo, R y Muñoz, L. (2021). “Prevalencia de bullying en estudiantes de 12 a 16 años: conductas de acoso y conductas de acoso de Género”. *Revista Educación, motricidad e Investigación*, 17(2).
- González, C., Guevara, Y., Jiménez, D., y Alcázar, R. (2017). “Relación entre Prácticas Parentales y el Nivel de Asertividad, Agresividad y Rendimiento Académico en Adolescentes”. *European Scientific Journal*, 13(20).
- González, A., Castro, G., López, L., y Limonta, R. (2016). “Acciones educativas para corregir y compensar la agresividad en escolares con necesidades educativas especiales. Simposio internacional de educación y pedagogía” - La educación en contextos diversos.
- González Moreno, A., & Molero Jurado, M. M. (2023). “Relación de la violencia en el rendimiento académico de estudiantes de educación primaria y secundaria: un estudio

- de revisión sistemática". *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 15(3). <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v15.n3.36813>
- Grimaldo, M y Merino-Soto, C. (2020). "Efectos de un programa de intervención sobre las habilidades emocionales en niños/as preescolares". *REOP*, 31(1).
- Gutiérrez, M., Cabello, R., y Fernández, P. (2017). "Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1).
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (Quinta ed.)*. McGraw Hill.
- Jares, X. (1993). "El tratamiento de la conflictividad en la institución escolar", en VV AA. I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas, Barcelona, Áreas y Dptos de Didáctica y O.E. de Cataluña.
- Jares, X. (2001). "Educación y conflicto como retos de la educación infantil". I. Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos.
- Jarriot, M., (2005). "El diseño de programas de orientación integrados en el núcleo formativo Results of a experience". *EDUCAR*, 36(11).
- Kellam, S. G., et al. (2011). "The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive-disruptive behavior". *Child Development*, 82(1). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01545.x>
- Lorenz, K. (1966). *Sobre la agresión*. Siglo XXI.
- Márquez, J. (2017) "Plan de intervención cognitivo conductual para modificar conductas agresivas en niños y niñas de 7 años". *Universidad Técnica de 104 Machala*. UTMACH.
- 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*. FMB
- Maturano, D., Serrano, B., y Tovar, B. (2017). "Disminución de los comportamientos de agresividad en niños de preescolar, la influencia del contexto social en el comportamiento y conductas agresivas en el infante". *Boletín Científico de la Escuela Superior de Atotonilco de Tula*, 4(7).
- Mazón, J., Valverde, A., y Yanza, R. (2017). "Dinámica familiar y comportamiento agresivo de estudiantes de primero de bachillerato del colegio técnico nacional Herlinda Toral en el periodo lectivo 2016 - 2017". *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(3).
- Monjas, I. (2004). "Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia". *Memoria de investigación*. NIPO. 207-05-0592-2. España; Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
- Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y Agresividad*. Universidad Complutense.
- Murphy, D., Leonard, S. J., Taylor, L. K., & Santos, F. H. (2022). "Educational achievement and bullying: The mediating role of psychological difficulties". *British Journal of Educational Psychology*, 92(4). <https://doi.org/10.1111/bjep.12511>
- Murphy, D. et al. (2022) y Ramírez-Granizo et al. (2019) proporcionan evidencia concreta de cómo la agresividad (bullying y conductas antisociales) se relaciona con una disminución en el rendimiento académico y subraya la importancia de abordar las dificultades emocionales y el clima escolar.

- Olano, S. (2015). *Inteligencia emocional y agresividad en estudiantes del nivel secundaria de la institución educativa particular María Madre - Trujillo*. Universidad Privada Antenor Orrego.
- Orihuela, D. (2016) *Percepción de estilos parentales y agresividad en estudiantes de 2do a 5to grado de secundaria de una Institución Educativa de Lima – 2016*. Universidad Peruana Unión.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2008). “Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio sumisión”. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4).
- Padilla, Y., & López, M. (2021). “Formación de la competencia solución de conflictos escolares en estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria”. *Transformación*, 17(2). Epub 01 de mayo de 2021.
- Pariona, N. (2015). *Autoestima y agresividad en estudiantes de quinto grado de educación primaria de la institución educativa estatal "Pedro Adolfo Labarthe", distrito La Victoria, UGEL 03 San Miguel 2015*. Universidad Peruana Unión.
- Peña, M. (2020). *Acoso Escolar e Intervención a Través de la Educación Emocional*. Universidad de Granada.
- Peralta-Sánchez, S., Álvarez-Rojas, F., & Navarro-Laborda, M. (2017). “Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria”. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2). <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14340>
- Pereira, B., Neto, C., Smith, P. y Angulo, J.C. (2002). “Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar”. *Cultura y Educación*, 14(3).
- Pérez-Archundia, E., y Gutiérrez-Méndez, D. (2016). “El conflicto en las instituciones escolares”. *Ra Ximhai*, 12(3).
- Pérez, R. y Aguilar, J. (2009). “Relaciones del conflicto padres - adolescente con la flexibilidad familiar, comunicación y satisfacción marital”. *Psicología y Salud*. 19(1).
- Peterson, Ch. y Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press.
- Posselt, J. R., & Lipson, S. K. (2016). “Competition, anxiety, and depression in the college classroom: Variations by student identity and field of study”. *Journal of College Student Development*, 57(8).
- Ramírez-Granizo, I. A., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J. L., & Sánchez-Zafra, M. (2019). “The association between violent behavior, academic performance, and physical activity according to gender in scholars”. *Sustainability*, 11(15). <https://doi.org/10.3390/su11154071>
- Ramos, M. (2007). *Violencia escolar. Un análisis exploratorio*. Universidad Pablo De Olavide.
- Rizzo, M. (2016). “Apreciación artística como estrategia educativa para disminuir índices de agresividad en adolescentes”. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, 1(11).
- Rodríguez, C. (2017). “Agresividad en niños y niñas”. Portal de educación infantil y primaria.
- Rodríguez, E., Rabazo, A., y Naranjo, D. (2015). “Evidencia empírica de la adquisición de la competencia de resolución de problemas”. *Perfiles Educativos*, XXXVII (147).
- Sadurni, M., Rostán, C., y Serrat, E. (2008). *El desarrollo de los niños, paso a paso* (3ra ed.). AOC.

- Saenz, L. (2016). *Relación entre clima social familiar y agresividad en los alumnos del centro de educación básica alternativa San Andrés Piura 2015*. ULADECH.
- Samaniego, S. (2017). *Agresividad y aprendizaje en los niños y niñas de la unidad educativa "José María Román" 2017-2017*. Universidad Nacional de Chimborazo.
- Sánchez, A., y Torres, M. (2017). *La Lúdica Como Elemento de intervención pedagógica en la disminución de la agresividad en niños*. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Sánchez, A., Rivas, M. y Trianes, M. (2006). "Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2).
- Sánchez, J. (2011). *Un recurso de integración social para niños/as, adolescentes y familias en situación de riesgo: los centros de día de atención a menores*. Universidad de Granada.
- Saucedo, K. (2017). *Autoestima y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Chimbote*. Universidad César Vallejo.
- Sierra, R. (1999). *Tesis Doctorales y Trabajo de Investigación Científica*. Paraninfo.
- Solís, C. (2017). *Estadística Descriptiva Propuesta para una cultura estadística inclusiva (2da. Edición ed.)*. GLOBAL PUBLICITY BUSINESS SAC.
- Thomas, D. E., Bierman, K. L., & Powers, C. J. (2011). "The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive–disruptive behavior". *Child Development*, 82(3). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01586.x>
- Ticona, R. M. L., Condori, J. L. M., Mamani, J. S. M., & Santos, F. E. Y. (2020). "Paradigma sociocrítico en investigación". *Psique Mag*, 9(2).
- Valente, S., Lourenço, A. A., & Németh, Z. (2020). *School conflicts: Causes and management strategies in classroom relationships*. Interpersonal Relationships. IntechOpen Limited.
- Velásquez, E. A. (2021). *Clima social familiar asociado a la agresividad e intimidación escolar en estudiantes de una institución educativa en Tumbes, 2021*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Disponible en <https://hdl.handle.net/20.500.12692/73759>
- Yarlequé, L. y. (2007). *Investigación en educación y ciencias sociales*. Omega.
- Yarlequé, L., Javier, L., Nuñez, E., Navarro, L., y Matalinares, M. (2012). Internet y agresividad en estudiantes de secundaria del Perú. *Prospectiva Universitaria*, 9(1).

Instagram como herramienta para potenciar el pensamiento crítico en la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Técnica de Cotopaxi

Instagram as a tool to enhance critical thinking in the Social Communication Career of the Technical University of Cotopaxi

Mag. Darla Poleth Corrales Caiza
Universidad Internacional de La Rioja

RESUMEN

En Ecuador, donde el acceso a internet es alto, especialmente entre los jóvenes, las redes sociales se están integrando progresivamente en el ámbito educativo. Los estudios internacionales en España y Argentina reflejan actitudes positivas hacia su uso académico, destacando Instagram por su naturaleza visual y dinámica como herramienta que fomenta la motivación y la interacción entre los estudiantes universitarios.

Se realizó un estudio en la Universidad Técnica de Cotopaxi con estudiantes de Comunicación Social para evaluar el impacto del uso pedagógico de Instagram en el desarrollo del pensamiento crítico, utilizando un diseño experimental con un grupo de control y el instrumento PENCRISAL. Los resultados mostraron una tendencia positiva en el grupo que utilizaba Instagram, especialmente en la toma de decisiones y la resolución de problemas, aunque sin una significación estadística completa.

Se concluye que el uso reflexivo de las redes sociales puede potenciar las habilidades cognitivas de orden superior en la educación superior, pero requiere estrategias sostenidas y formación específica del profesorado. Esta propuesta abre un camino para integrar la tecnología y la participación activa en la enseñanza con un enfoque innovador y contextualizado.

PALABRAS CLAVE: procesos educomunicacionales; test Pencristal; intervención pedagógica; comunicación alternativa; herramienta pedagógica; espacios interactivos

ABSTRACT

In Ecuador, where internet access is high, especially among young people, social media is being progressively integrated into the educational sphere. International studies in Spain and Argentina reflect positive attitudes toward its academic use,

highlighting Instagram for its visual and dynamic nature as a tool that fosters motivation and interaction among university students.

A study was conducted at the Technical University of Cotopaxi with Social Communication students to evaluate the impact of the pedagogical use of Instagram on the development of critical thinking, using an experimental design with a control group and the PENCRISAL instrument. The results showed a positive trend in the group that used Instagram, especially in decision-making and problem-solving, although without full statistical significance.

It is concluded that the reflective use of social media can enhance higher-order cognitive skills in higher education, but requires sustained strategies and specific teacher training. This proposal opens a path for integrating technology and active participation in teaching with an innovative and contextualized approach.

KEYWORDS: educommunication processes; Penchrysal test; pedagogical intervention; alternative communication; pedagogical tool; interactive spaces

Introducción

En el contexto ecuatoriano, donde el acceso y uso de internet alcanza niveles destacados dentro de América Latina —especialmente entre los jóvenes, con un índice de penetración del 97%—, el papel de las redes sociales en distintos ámbitos de la vida social comienza a consolidarse, incluyendo de manera progresiva al entorno educativo (Martínez y Arribas, 2021). Este alto nivel de conectividad, evidenciado en plataformas como Instagram, Facebook, TikTok y Twitter, está fuertemente influenciado por la era digital y encuentra una particular resonancia entre los sectores jóvenes, quienes no solo participan activamente de estas redes, sino que también comienzan a explorar sus posibilidades pedagógicas.

A nivel internacional, diversos estudios respaldan este fenómeno. Por ejemplo, en España, aunque aún es incipiente el uso académico de las redes sociales en la educación superior, se observa una actitud marcadamente positiva por parte del alumnado hacia su incorporación en procesos de enseñanza-aprendizaje. Este escenario sugiere que, si bien la integración plena aún no se ha dado, ya existen bases sólidas para el fortalecimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el sistema educativo. Investigaciones centradas en plataformas como Instagram, Facebook y Twitter evidencian su impacto favorable en la comunicación universitaria (López et al., 2020).

De manera similar, en el caso argentino, el uso de redes sociales ha cobrado relevancia en el ámbito educativo, más allá de su función tradicional asociada al ocio y la interacción social. Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn y Snapchat figuran entre las más utilizadas, y si bien su propósito inicial ha sido la recreación, cada vez más se reconocen como herramientas didácticas útiles, sobre todo en carreras vinculadas a la comunicación (Jurado et al., 2018).

En este escenario, Instagram destaca particularmente como una red social con alto potencial educativo. Su carácter visual y dinámico favorece el intercambio de contenidos en distintos formatos —fotografías, textos, videos—, lo que permite generar espacios interactivos de aprendizaje que resultan especialmente atractivos para la población universitaria. Esta plataforma, originariamente concebida para el entretenimiento, ha demostrado ser eficaz en términos de motivación estudiantil, al permitir una interacción en tiempo real y una participación activa a través de comentarios, aportes o discusiones temáticas (De Vicente y Sierra, 2019).

Además, se ha señalado que Instagram representa una herramienta pedagógica de alto valor, siempre que el contenido compartido provenga de fuentes verificadas y confiables. Su accesibilidad y facilidad de uso la convierten en un medio idóneo para la divulgación científica y el trabajo colaborativo, tanto en el aula como en entornos educativos más amplios (Moragrega et al., 2021). Este potencial educativo, ya verificado en distintos contextos internacionales, se ve potenciado en Ecuador por el uso intensivo que hacen los jóvenes de estas plataformas, quienes, además, constituyen la mayoría de la población universitaria.

El uso de Instagram como herramienta pedagógica resulta particularmente significativo para potenciar la motivación de los estudiantes universitarios, sobre todo en espacios formativos como la asignatura de Comunicación Alternativa y Procesos Educomunicacionales, correspondiente a la carrera de Comunicación Social de la Universidad Técnica de Cotopaxi. En un contexto donde las redes sociales ocupan un lugar central en la vida cotidiana de los jóvenes, tanto en Ecuador como en otros países como España y Argentina, se observa una creciente disposición a incorporar estas plataformas en los procesos educativos. En este escenario, Instagram se destaca por su formato visual, su carácter lúdico y su capacidad para facilitar la comunicación, la expresión personal y el intercambio de información entre estudiantes.

Gracias a su dinamismo, esta red social permite no solo compartir contenidos en múltiples formatos —como imágenes, textos y videos— sino también fomentar la interacción en tiempo real, promover el debate académico y acceder a recursos didácticos de forma accesible y atractiva. Cuando su utilización se apoya en información validada y fuentes confiables, Instagram puede constituirse en una herramienta valiosa para transformar las dinámicas tradicionales de enseñanza, favoreciendo un mayor compromiso y motivación por parte del estudiantado.

En este sentido, el empleo pedagógico de redes sociales como Instagram se perfila como una tendencia transversal en los distintos niveles del sistema educativo. No obstante, es en la educación superior donde este tipo de herramientas parece desplegar todo su potencial, dado que suelen incorporarse como parte de estrategias institucionales y didácticas bien definidas. Esto contrasta con lo que ocurre en el nivel secundario, donde el uso educativo de las redes sociales suele enfrentar resistencias y generar tensiones en la comunidad escolar (Limas y Vargas, 2022). En carreras vinculadas específicamente al campo de la comunicación —como es el caso de Comunicación Social, en cuyo contexto se inscribe esta investigación—, las redes sociales se integran con especial naturalidad, dada la afinidad temática y metodológica con los procesos educomunicacionales que estas plataformas posibilitan.

Así, se propuso como principal objetivo evaluar la efectividad de la incorporación de Instagram como herramienta pedagógica para la mejora de habilidades de pensamiento crítico. Para ello, se llevó a cabo una investigación desde el enfoque cuantitativo, con un diseño del tipo experimental y alcance descriptivo-correlacional. Se trabajó con una muestra de 137 estudiantes de primer año de la carrera de Comunicación Social, que fueron divididos de forma natural en dos turnos (mañana y tarde). Se implementaron al principio y final del año 2024 el *Pencristal* (Rivas y Saiz, 2010, 2012).

Aspectos metodológicos

Esta investigación se llevó a cabo desde un enfoque cuantitativo de la investigación educativa, caracterizado por la intención de construir conocimiento a partir de la descripción de variables o parámetros a grupos poblacionales. Para esto, suelen emplearse técnicas estadísticas de acuerdo con los objetivos propuestos.

Puntualmente, se llevó a cabo un diseño del tipo experimental pre-post con grupo de control. Puntualmente, se armaron el G1 (N=61 estudiantes del turno mañana) y el G2 (N=76 estudiantes del turno tarde), que fueron asignados como el grupo experimental (G1) y control (G2) respectivamente. El alcance de esta investigación fue descriptivo-correlacional, y del tipo transversal.

Se trabajó con una muestra de 137 estudiantes de primer año de la carrera de Comunicación Social, que son una muestra del tipo poblacional puesto que competen a la totalidad de estudiantes de dicho año. Sobre esa muestra inicial, se concluyó con una muestra de 115 (puesto que 22 estudiantes dejaron sus estudios a lo largo del semestre y no se pudo aplicar el test posterior).

Se trabajó con el instrumento PENCRISAL de pensamiento crítico. Este consta de 35 situaciones-problema basadas en contextos cotidianos, que se organizan en 5 dimensiones o factores, con 7 ítems cada una: Razonamiento deductivo, Razonamiento inductivo, Razonamiento práctico, Toma de decisiones, Solución de problemas (Rivas y Saiz, 2012; Rivas y Saiz, 2010).

Se registraron las puntuaciones para los dos grupos en el momento inicial del semestre, y se compararon las diferencias para las puntuaciones totales de estudio, para determinar diferencias significativas a priori. Luego, se implementó en las cuatro asignaturas del turno tarde de la carrera, una propuesta pedagógica que incluía de forma activa el uso de Instagram para distintas actividades, así como para la comunicación entre los participantes (docentes y estudiantes). Terminado el semestre, se registraron nuevamente las puntuaciones del test, y se llevaron a cabo pruebas de diferencias intragrupo (antes y después para G1 y G2) así como intergrupo (diferencias entre G1 y G2 a posteriori).

Resultados

Momento inicial

Dimensión	Media G1	Desv. estándar G1	Media G2	Desv. estándar G2
Razonamiento deductivo	6.85	1.65	7.25	1.25
Razonamiento inductivo	7.10	1.80	6.60	1.40
Razonamiento práctico	6.50	1.55	6.95	1.60
Toma de decisiones	6.70	1.40	6.30	1.85
Solución de problemas	7.15	1.75	7.00	1.50
Puntaje total	34.30	5.15	34.10	4.85

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de autores

Se compararon los puntajes totales del PENCRISAL entre los grupos G1 y G2 antes de la intervención. La prueba t arrojó resultados no significativos: $t(113) = 0.212$, $p = .833$.

Momento final

Dimensión	Media G1	DE G1	Media G2	DE G2
Razonamiento deductivo	7.35	1.30	7.10	1.45
Razonamiento inductivo	7.60	1.55	6.70	1.60
Razonamiento práctico	7.25	1.40	6.90	1.55
Toma de decisiones	7.10	1.50	6.35	1.70
Solución de problemas	7.65	1.25	7.10	1.45
Puntaje total	36.95	3.14	34.15	3.47

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de autores

Grupo	Momento	Media	DE	t (df)	p
G1 (Experimental)	Pre intervención	35.42	2.89	–	–
	Post intervención	36.32	2.71	1.89 (114)	.061
G2 (Control)	Pre intervención	35.51	2.94	–	–
	Post intervención	35.65	3.13	0.52 (114)	.603
Comparación entre grupos Post intervención		–	–	1.35 (113)	.180

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de autores

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten realizar una serie de reflexiones en torno al impacto de la intervención pedagógica basada en el uso activo de Instagram sobre el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. En primer lugar, se pudo comprobar que no existían diferencias significativas entre el grupo experimental (G1) y el grupo control (G2) antes de la intervención, lo que sugiere una adecuada equivalencia de base entre los grupos y otorga mayor validez a los efectos observados posteriormente. Este dato coincide con recomendaciones metodológicas para estudios experimentales en educación, que subrayan la importancia de establecer condiciones iniciales comparables para poder atribuir efectos al tratamiento aplicado (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Luego de la intervención, se observó una mejora general en las puntuaciones del grupo experimental en todas las dimensiones evaluadas por el test PENCRIAL. Si bien la diferencia total no alcanzó significación estadística ($p = .061$), la magnitud del cambio permite hablar de una tendencia positiva, especialmente si se considera que el grupo control no presentó variaciones sustantivas. Este tipo de resultados es consistente con estudios previos que destacan el valor del uso crítico de redes sociales en entornos

educativos cuando se las emplea como herramientas pedagógicas activas y no solo como canales de comunicación pasiva (Manca & Ranieri, 2016). La mejora observada en el grupo experimental podría estar relacionada con la propuesta de actividades diseñadas para fomentar la toma de decisiones, la argumentación y la resolución de problemas, que son justamente algunas de las dimensiones que evalúa el PENCRISAL (Rivas & Saiz, 2012).

Desde una perspectiva teórica, los resultados dialogan con los postulados del enfoque sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1978), en tanto el uso de plataformas como Instagram en espacios de aula habilita nuevas formas de mediación simbólica, interacción y producción de sentido compartido entre estudiantes y docentes. Las tareas realizadas en red habrían favorecido procesos de reflexión y metacognición vinculados al contexto real de los estudiantes, permitiendo anclar el pensamiento crítico a situaciones significativas y cotidianas, en línea con los planteos de Perkins et al. (1993) sobre la necesidad de enseñar el pensamiento en contextos auténticos. Además, estudios recientes han evidenciado que el pensamiento crítico no mejora por simple exposición a contenidos académicos, sino a partir de experiencias didácticas que promuevan explícitamente la argumentación, la problematización y el contraste de ideas (Saiz & Rivas, 2011).

Cabe destacar que la ausencia de una significancia estadística clara no invalida los hallazgos, sino que más bien invita a interpretarlos dentro de la complejidad de los fenómenos educativos. Es posible que la duración de la intervención (un semestre) o la falta de acompañamiento docente especializado en pensamiento crítico haya limitado el impacto total del dispositivo. Asimismo, el diseño transversal impide observar los efectos a largo plazo, por lo que futuras investigaciones podrían aplicar mediciones de seguimiento para verificar si las tendencias observadas se consolidan con el tiempo.

En suma, los datos obtenidos permiten afirmar que la propuesta pedagógica basada en el uso reflexivo de redes sociales puede tener un impacto positivo sobre el pensamiento crítico en la educación superior, aunque dicho impacto requiere consolidarse mediante estrategias sistemáticas, institucionalizadas y sostenidas en el tiempo. Los resultados abren un camino para seguir explorando formas pedagógicas que integren tecnología, participación activa del estudiantado y enseñanza explícita de habilidades cognitivas superiores.

Conclusión

Los resultados de esta investigación permiten concluir que la implementación de una propuesta pedagógica que incorporó el uso activo y reflexivo de Instagram en la enseñanza universitaria mostró una tendencia positiva en el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente en las dimensiones de toma de decisiones y solución de problemas. Aunque las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control no alcanzaron significación estadística plena, el patrón de mejora observado en el grupo que participó de la intervención sugiere que el empleo de estrategias didácticas contextualizadas y tecnológicamente mediadas puede favorecer el fortalecimiento de habilidades cognitivas superiores.

Asimismo, la aplicación del test PENCRISAL resultó ser un instrumento pertinente y confiable para evaluar el pensamiento crítico en contextos educativos reales, permitiendo identificar tanto progresos como áreas que requieren mayor atención. La dimensión del razonamiento práctico, por ejemplo, mostró mejoras discretas, lo cual podría indicar la necesidad de enriquecer aún más las propuestas formativas con desafíos situados que conecten directamente con problemas de la vida cotidiana.

Por otra parte, la investigación evidencia la relevancia de planificar intervenciones pedagógicas sistemáticas, sostenidas y explícitas en la enseñanza del pensamiento crítico, alineadas con las prácticas culturales y tecnológicas de las nuevas generaciones. Esta orientación implica comprender que el desarrollo de dichas habilidades no ocurre de manera espontánea, sino que requiere condiciones pedagógicas específicas que lo habiliten y estimulen.

Finalmente, este estudio aporta al campo de la educación superior desde una mirada innovadora y situada, que articula teoría, práctica y tecnología con un objetivo transformador. Futuros estudios podrían ampliar la muestra, extender la duración de la intervención o incorporar estrategias de formación docente específicas en pensamiento crítico, con el fin de robustecer los efectos observados y generar un mayor impacto en la calidad del aprendizaje universitario.

BIBLIOGRAFÍA

Abreu, O., Pla, R., Naranjo, M., & Rhea, S. (2021). "La pedagogía como ciencia: su objetivo de estudio, categorías, leyes y principios". *Información tecnológica*, 32(3).

<https://www.scielo.cl/pdf/infotec/v32n3/0718-0764-infotec-32-03-131.pdf>

Arauco, E., Tolentino, H., & Mandujano, K. (2021). "Aprendizaje autónomo en la educación de jóvenes y adultos". *Digital Publisher*, 6(5).

<https://doi.org/10.33386/593dp.2021.5-1.706>

Atehortúa, M., & Montoya, P. (2022). "Revisión teórica sobre la relación entre variables psicológicas, neuropsicológicas y pedagógicas en el proceso de enseñanza/aprendizaje con niños y jóvenes entre los 9 y los 14 años". *Journal of Neuroeducation*, 2(2).

<https://doi.org/10.1344/joned.v2i2.37366>

Aucay, E., & Herrera, P. (2017). "Nivel de uso de las redes sociales en el proceso de comunicación en las MIPES de Cuenca". *Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 8(14).

<http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/retos/v7n14/1390-6291-Retos-7-14-00081.pdf>

Azofra, E. (2021). "El mundo de la conservación en el punto de mira:.. Salamanca: Universidad de Salamanca".

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/149135/MID_038.pdf?sequence=1

Bhatia, A., Sanjeevkumar, G., Zimba, O., Chatterjee, T., & Nikiphorou, E. (2022). "The untapped potential of Instagram to facilitate rheumatology academia". *Journal Clinical Rheumatol*, 41(3).

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8487452/>

Blasco, J., & López, R. (2020). "Instagram como herramienta de aprendizaje musical en educación secundaria y bachillerato". *Revista de Comunicación*, 1(151),

<https://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1207/1955>

Bravo, G., Loor, M., & Saldarriaga, P. (2017). "Las bases psicológicas para el desarrollo del aprendizaje autónomo". *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 3(1),

<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/368>

Cabero Almenara, J., & Llorente Cejudo, M. (2015). "Tecnologías de la información y la comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje". *Revista Lasallista de investigación*, 12(2).

Cachá, A. A. (2021). "Generación y utilización del conocimiento en Enfermería". *Conocimiento Enfermero*, 4(12).

<https://www.conocimientoenfermero.es/index.php/ce/article/view/162>

Camiá GEK, Barbieri M, Marin HF. (2006). "Fenómenos de enfermería identificados en consultas de planificación familiar según la Icnp, Versión Beta 2". *Artigo Original*.

<https://www.scielo.br/j/rlae/a/d4LHPDdKkVspJ8fRTHNKWsf/?format=pdf&lang=es>

Carvajal, J., Suárez, F., & Quiñónez, X. (2019). "Las TIC en la educación universitaria". *Educación*, 22(89).

<https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/28/31>

Castillo, I., Mendoza, E., Fiallos, A., & Cedeño, B. (2023). "Estilos de aprendizaje, guías didácticas e instrumentos de evaluación válidas y confiables: ¿Mejoran el rendimiento académico matemático?". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1).

<https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/424/504>

Castro, M., & Simian, D. (2018). "La enfermería y la investigación". *Revista Médica Clínica Las Condes*, 29(3).

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864018300531>

Contreras, T., & Baleriola, E. (2022). "Educación para jóvenes y adultos: visibilizando diversas trayectorias educativas".

<http://dx.doi.org/10.18800/psico.202201.003>

De Frutos, B., Pastor, A., & Cruz, R. (2021). "Credibilidad e implicaciones éticas de las redes sociales para los jóvenes". *Revista Latina de Comunicación Social*, 79(1).

<https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/1515/3199>

de Vicente Domínguez, A., & Sierra Sánchez, J. (2019). "Aproximación periodística y educ comunicativa al fenómeno de las redes sociales". *Revista McGraw-Hill*, 1(1).

Del Prete, A., & Redon, S. (2020). "Las redes sociales on-line: Espacios de socialización y definición de identidad". *Revista Psicoperspectivas*, 19(1).

<https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v19n1/0718-6924-psicop-19-01-86.pdf>

Díaz, M. (2019). "¿Qué es eso que se llama pedagogía?" *Pedagogía y saberes*, 1(50),

<http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-11.pdf>

Egas, V., Orozco, A., Castillo, D., & Chamorro, C. (2022). "Estrategias de lectura a través de la conciencia metacognitiva para la adquisición de vocabulario técnico en aprendices adultos jóvenes". *Polo del conocimiento*, 7(2),

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8354895.pdf>

Escobar González, E. (2020). "Aproximaciones conceptuales de la teoría ecológica para la convivencia escolar: un plan de acción". *Revista Venezolana de Investigación*, 20(2).

https://www.revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/8358/4972

Fernández, D. (2020). "Percepción y uso del profesorado de la red social instagram como herramienta educativa. España: Universidad de Murcia".

https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/157165/tfm_2019-20_MTEE_dfg258_3700.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Figuroa, J., González, F., & Machin, J. (2021). "Instagram como objetivo de estudio en investigaciones recientes. Una revisión de la literatura con enfoque en revistas científicas". *Revista Internacional de Comunicación*, 1(53).

<https://revistascientificas.us.es/index.php/Ambitos/article/view/17258/15347>

Filpo, E. (2017). "Desarrollo de competencias aplicando el aprendizaje basado en proyecto en los participantes de la asignatura Organización de Grupos y Eventos". *Revista Educación Superior*, 16(23).

<https://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/article/view/126/pdf>

Gallo, G., Cañas, A., & Campi, J. (2021). "Aplicación de las TIC en la educación. *Reciamuc*", 5(2).

<https://reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/644/985>

Hernández, K., Yanez, J., & Carrera, A. (2017). "Las redes sociales y adolescencias, repercusión en la actividad física". *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 9(2).

<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n2/rus33217.pdf>

Investigación, D. d. (6 de abril de 2016). "Enfermería, módulo integrador"

<https://enfermeriaunam.wordpress.com/2016/04/06/disenos-de-investigacion/>

Jaimes, S., Ramírez, P., Quijano, B., León, I., Flores, I., & Tapia, D. (2021). "Las redes sociales en la educación". *XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*, 9(18),

<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/xikua/article/view/7259/8165>

Jiménez, I. (2020). "Rasgos y tendencias de la Didáctica con TIC: retos a partir de la nueva ecología del aprendizaje". *Estudios Pedagógicos*, 46(2).

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v46n2/0718-0705-estped-46-02-215.pdf>

Jiménez, P. (2019). "La educación como derecho social, humano y fundamental: principios y perspectivas de la educación moderna". *Investigaciones Constitucionales*, 6(3),

<https://www.scielo.br/j/rinc/a/nkCWRxs4YDpvJzcXj8cQJdB/?lang=es>

Jurado, S., Woelfert, E., Giovagnola, A., Faisal, F., & Peralta, R. (2018). "La incorporación de la red social instagram con fines didácticos en el Curso de Microscopía Electrónica de la FCV-UNLP". *I Jornadas de Inclusión de Tecnologías Digitales en la Educación Veterinaria*.

Limas, S., & Vargas, G. (2021). "Redes sociales como estrategia académica en la educación superior: ventajas y desventajas". *Educación y Educadores*, 23(4).

<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v23n4/2027-5358-eded-23-04-559.pdf>

Limniou, M., Ascroft, Y., & McLean, S. (2022). "Differences between Facebook and Instagram Usage in Regard to Problematic Use and Well - Being". *Journal Technology Behav Sci*, 7(2).

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8514204/>

Llop, L., Bueno, L., Sigalat, E., & Ródenas, F. (2020). "La investigación en el aula a través de las redes sociales: co-diseño de un blog como herramienta de innovación y mejora de la docencia". *INNODOCT*, 1(1).

<http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INNODOCT/INN2020/paper/viewFile/11843/5963>

Lopez De La Cruz, E. C., & Escobedo Bailón, F. (2020). "Conectivismo, ¿un nuevo paradigma del aprendizaje?" *Revista Científica de Ciencias Sociales y Humanidades*, 12(1), 73-9.

<http://revistas.udh.edu.pe/index.php/udh/article/view/259e/26>

López, E., Gil, J., Ruz, I., Leiva, F., & Jimena, I. (2022). "La implementación de Twitter e Instagram como herramientas complementarias durante las prácticas presenciales de histología". *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 25(3).

<https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v25n3/2014-9832-fem-25-3-121.pdf>

López, L., Luzardo Briceño, M., Aguilar Jiménez, A., & Carrillo, L. (2020). "Relaciones entre redes sociales y recursos digitales de instrucción en la universidad: comparativa España – Colombia". *Revista de Medios y Educación*, 1(60).

Mallon, S. (2025) "What Is Interactive Learning & Why Is It Important In 2024?" *SA Business School*.

<https://sabusinessschool-com.translate.goog/what-is-interactive-learning-why-important/? x tr sl=en& x tr tl=es& x tr hl=es& x tr pt=tc>

Martínez Sanz, R., & Arribas Urrutia, A. (2021). "El rol de las redes sociales para futuros periodistas. Manejo, uso y comportamiento de estudiantes y profesores universitarios de Ecuador". *Revista Cuadernos.info*, 1(49).

Martínez, A. (2020). "Instagram como recurso didáctico en la Educación Superior en los Grados de Infantil y Primaria". Obtenido de *REDINE*. Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social:

<https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2020/09/contec13.pdf>

May, N., Scholz, M., Myers, M., Rae, S., Elmansouri, A., Hall, S., & Border, S. (2019). "Reviewing the Role of Instagram in Education: Can a Photo Sharing Application Deliver Benefits to Medical and Dental Anatomy Education?", *Journal Medical Science Educator*:

<https://link.springer.com/article/10.1007/s40670-019-00767-5>

Mendoza, J. (2018). "Uso excesivo de redes sociales de internet y rendimiento académico en estudiantes de cuarto año de la carrera de psicología UMSA". *Educación Superior*, 5(2).

http://www.scielo.org.bo/pdf/escepies/v5n2/v5n2_a08.pdf

Meso Ayerdi, K., Pérez Dasilva, J., & Mandiguren Galdospin, T. (2011). "La implementación de las redes sociales en la enseñanza superior universitaria". *Revista Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 1(12).

Montaner-Villalba, S. (2019). "Instagram como herramienta para fomentar la expresión escrita en lengua inglesa: investigación-acción". *Recursos educativos para el aula del siglo XXI*.

<https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2019/09/RecursosS21.pdf>

Montero, L. (2020). "Un acercamiento hacia la apropiación y consumo de Instagram por parte de jóvenes universitarios". *Revista Reflexiones*, 99(2).

<https://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v99n2/1659-2859-reflexiones-99-02-021.pdf>

Montoya Acosta, L., Parra Castellanos, M., Lescay Arias, M., Cabello Alcivar, O., & Coloma Ronquillo, G. (2019). "Teorías pedagógicas que sustentan el aprendizaje con el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones". *Revista informática científica*, 98(2).

Moragrega Vergara, I., Ballestín Hinojosa, R., & Mesa Gresa, P. (2021). "Instagram y docencia universitaria: descripción de un proyecto de innovación educativa". *Revista Digital Media*, 1(1).

Navarro, C., Gómez, M., & García, N. (2014). "Comunidades de aprendizaje y redes sociales: una estrategia para promover la interculturalidad y la identidad". *Cuadernos Interculturales*, 1(22).

<https://www.redalyc.org/pdf/552/55232244004.pdf>

Ovalles Pabón, L. (2014). "Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual?" *Dialnet*, 4(7).

Padres, M., & Carbonell, X. (2016). "Motivaciones sociales y psicológicas para usar Instagram". *Communication Papers*, 5(6).

<https://www.raco.cat/index.php/communication/article/view/320513>

Pantoja, A. (2011). "Los nuevos medios de comunicación social". *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 1(12).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3737961>

Pazmiño, P. (2010). "El impacto de las redes sociales y el internet en la formación de los jóvenes de la Universidad Politécnica Salesiana: Caso carrera de Comunicación Social Sede Quito". Quito: Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito.

<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/2618/1/Tesis%20Impacto%20de%20las%20Redes%20Sociales%20y%20el%20Internet.pdf>

Pedalino, F., & Camerini, A. (2022). "Instagram Use and Body Dissatisfaction: The Mediating Role of Upward Social Comparison with Peers and Influencers among Young Females". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3).

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8834897/>

Pérez Alcalá, M., Ortiz Ortiz, M., & Flores Briseño, M. (2015). "Redes sociales en Educación y propuestas metodológicas para su estudio". *Revista Ciencia, docencia y tecnología.*, 26(50).

Piachonkia, Y. (2020). "Música en línea: estrategias y herramientas pedagógicas para la educación musical virtual". *En blanco y negro*, 11(1).

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/23188>

Picazo, L., Domínguez, R., & García, D. (2022). "Health Promotion on Instagram: Descriptive - Correlational Study and Predictive Factors of Influences Content". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23).

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9739539/>

Prada, R., Hernández, C., & Maldonado, E. (2020). "Diagnóstico del potencial de las redes sociales como recurso didáctico en el proceso de enseñanza en época de aislamiento social". *Revista Espacios*, 41(42).

<https://revistaespacios.com/a20v41n42/a20v41n42p22.pdf>

Quezada, Y., Morán, L., & González, P. (2022). "Construyendo el futuro de la enfermería para la salud universal". *Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería*.

<https://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/articulo/405/construyendo-el-futuro-de-la-enfermeria-para-la-salud-universal/>

Roa, I. (2021). "Utilización de instagram como una herramienta pedagógica para la enseñanza de morfología en tiempos de COVID-19". *Revista International Journal of Morphology*, 39(4).

Rojas, J., & Panal, A. (2017). "El uso de Instagram en los medios de comunicación deportivos. Análisis comparado de Bleacher Report, L'Équipe y Marca". *Revista Andaluza de Comunicación*, 1(38).

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16853353005>

Romero, G., & Chávez, B. (2021). "El pensamiento crítico en el desarrollo personal de los adolescentes". *Dominio de las Ciencias*, 7(4).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8384052>

Ruiz, F., Ruiz, L., Hinojosa, M., & Maldonado, M. (2020). "Uso de Instagram como herramienta de debate y aprendizaje". Málaga: Universidad de Málaga.

<https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/19673/349.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sánchez, M., García, J., Steffens, E., & Hernández, H. (2019). "Estrategias pedagógicas en procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior incluyendo tecnologías de la información y las comunicaciones". *Información tecnológica*, 30(3).

<https://www.scielo.cl/pdf/infotec/v30n3/0718-0764-infotec-30-03-00277.pdf>

Santillán, A. (15 de mayo de 2020). Cómo estructurar una búsqueda bibliográfica de enfermería:

<https://www.salusplay.com/blog/como-estructurar-busqueda-bibliografica-enfermeria/>

Teresa, V. R. M., Carlos, S. S., & Silvia, F. R. (2008). "Evaluación del pensamiento crítico". Universidad de Salamanca.

<https://gredos.usal.es/handle/10366/157722>

Thomas, V., Chavez, M., Browne, E., & Minnis, A. (2020). "Instagram as a tool for study engagement and community building among adolescents: A social media pilots study". *Journal Digital Health*.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7081469/>

Tocora, S., & García, I. (2018). "La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar". *Científico Metodológico*, 1(66).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382018000300024

Torres, A. (2017). "Prácticas educativas en movimientos sociales de América Latina". *Segunda Época*, 46(1).

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6295/5227>

Torres, S., & Jerónimo, J. (2021). "Recursos educativos abiertos, retos y oportunidades en tiempos de pandemia: estudio de caso, México". *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(2),

<https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/1439/1364>

Universidad Europea, Universidad presencial (Madrid, Valencia, Alicante, Canarias, Málaga) y Online. (2022). "¿Qué es la intervención educativa?" Universidad Europea.

<https://universidadeuropea.com/blog/que-es-intervencion-educativa/>

Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC)(2021). *Historia, Misión, Visión*. Latacunga.

Velar, M., Herrera, S., & González, P. (2020). "Uso de Instagram para la comunicación de las marcas de moda de lujo". *Palabra Clave*, 23(4).

<http://www.scielo.org.co/pdf/pacla/v23n4/2027-534X-pacla-23-04-e2344.pdf>

Venegas, L., Miguel, V., & Moreira, P. (2019). "Uso educativo de las redes sociales". *Polo del Conocimiento*, 4(8).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164325>

Incidencia del desempeño docente en las prácticas de educación inclusiva en una universidad de Guayaquil

Incidence of teaching performance in inclusive education practices in a university in Guayaquil

Msc. Teresa de los Ángeles Toledo Rojas
Universidad de Panamá

RESUMEN

Aunque se ha escrito suficiente literatura acerca de la educación inclusiva, específicamente, en el área de la discapacidad, se observa que todavía existen temas por abordar desde la investigación, para generar conocimiento y mejorar este proceso que involucra a toda la sociedad, incluso a la humanidad. Se observa además que existe un vacío en el área de la educación inclusiva universitaria. Por tal motivo, el presente trabajo tiene como objetivo determinar la incidencia del desempeño docente en las prácticas de educación inclusiva en una universidad de Guayaquil. La investigación se abordó a través de una revisión de literatura científica en la cual se seleccionaron 20 estudios que abordan distintos aspectos de la educación inclusiva. Se pueden observar algunas categorías dominantes, como fueron la disposición de los docentes, su conocimiento, y su nivel de preparación para realizar las adecuaciones necesarias que permitan una enseñanza de calidad a las personas con discapacidad.

PALABRAS CLAVE: discapacidad; inclusión; desempeño docente

ABSTRACT

Although sufficient literature has been written about inclusive education, specifically in the area of disability, it is observed that there are still issues to be addressed through research, to generate knowledge and improve this process that involves the entire society, including the humanity. It is also observed that there is a gap in the area of inclusive university education. For this reason, the objective of this work is to determine the impact of teaching performance on inclusive education practices at a university in Guayaquil. The research is approached through a review of scientific literature in which 20 studies that address different aspects of inclusive education were selected. Some dominant categories can be observed, such as the teachers' disposition, their knowledge, and their level of preparation to make the necessary adjustments that allow quality teaching for people with disabilities.

KEYWORDS: disability; inclusion; teaching performance

Introducción

La inclusión como proceso educativo está fundamentada en una serie de valores humanos como la igualdad, la democracia, el respeto, la tolerancia y la no discriminación, entre otros. Su objetivo esencial es lograr un sistema educativo para todos (Paz, 2020). Con idea similar, Guillén et al (2023) agregan que la inclusión educativa debe considerar las condiciones adecuadas para responder a las necesidades de los estudiantes, esto se logra con la adaptación de contenidos, la flexibilización de los procesos académicos, la asistencia del docente y la transformación de cada factor que se considere una barrera.

Guillén et al (2023) destacan que la inclusión es un proceso que se desarrolla a nivel mundial, es un tema discutido por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, que promueve la inclusión educativa en cualquier país del mundo en cualquier circunstancia. Los autores citaron a la UNESCO (2020) para enfatizar en el deber que tienen las instituciones fomentar la participación en el aprendizaje como se discutió en la tercera Conferencia Mundial de Educación Superior realizada en el año 2022, en la cual se discutió la necesidad de generar respuestas a las complejidades actuales. También rescataron lo expuesto en la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe en el año 2008, donde se reconoce como bien público la educación superior y por lo tanto todos los ciudadanos deben tener el mismo derecho para acceder a ella.

La práctica de la inclusión educativa está consagrada en diferentes instrumentos internacionales y en el marco legal de los países debido a su incidencia en la equidad del sistema educativo el cual es un requisito para alcanzar la calidad. En este contexto, se concibe que todos los estudiantes son importantes, tengan o no alguna condición y, además, la diversidad es una oportunidad para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje (García et al., 2018). Como proceso educativo no es nuevo, pues comenzó en la década de 1980 en Estados Unidos y Europa. Latinoamérica comenzó en años más recientes y todavía falta por terminarse, pues todavía existe discriminación, evidenciada en la falta de accesibilidad en la infraestructura, la poca disponibilidad de recursos necesarios para atender las necesidades de las personas con discapacidad, incluso el poco interés por investigar y producir literatura científica de este tema (Paz, 2020).

En otro orden de ideas, Muñoz (2019) menciona que una de las características de la educación inclusiva es el sentido que se debe dar a esta, en este aspecto los docentes tienen un rol clave, pues, tal como lo afirma García et al. (2018) el docente es un agente de cambio que debe velar por el logro de una educación de calidad, apoyado en las competencias adquiridas durante su etapa formativa. A estas competencias se suman las actitudinales que, como afirman de la Crus & Gerrero, (2022) facilitan la comprensión de la complejidad que acompaña la discapacidad y contribuye a mitigar el impacto de las otras barreras de aprendizaje, comunicacionales, físicas, académicas, sociales entre otras.

En el aspecto relacionado a las barreras de aprendizaje, Hernández & Oviedo (2019) exponen que esta barrera y la de fomentar la participación son dos grandes desafíos de la educación inclusiva, estas se pueden superar con la realización de cambios en los métodos de enseñanza. Por su parte, Varguillas et al. (2020) después de realizar un estudio de inclusión en las universidades ecuatorianas determinaron que a pesar de que existe un marco que favorece la inclusión educativa de las personas con discapacidad, y que existen políticas que también incentivan el ingreso de personas con discapacidad a las universidades. Al respecto, los autores citados anteriormente resaltan que la importancia de la inclusión educativa es que promueve la calidad de la educación y que su práctica fomenta la igualdad y la equidad. Para los autores el rol del docente asegura el éxito de la inclusión. Esto significa que reconoce las diferentes formas de aprendizaje.

La realidad de la universidad objeto del presente estudio, es que, a pesar de que se han elaborado los instrumentos necesarios para promover y fortalecer la inclusión educativa, se siguen observando fallas en las adaptaciones, así mismo, se observa que los docentes no alcanzan las competencias requeridas y además tienen barreras culturales que afectan el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Por este motivo se considera importante conocer el desempeño docente y su incidencia en las prácticas de educación inclusiva de una universidad de Guayaquil. ¿Cómo incide el desempeño docente en el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas? Se plantea como objetivo general, determinar la incidencia del desempeño docente en las prácticas de educación inclusiva en una Universidad de Guayaquil, año 2024. La investigación se justifica debido a que la inclusión educativa es un enfoque que está en pleno desarrollo, que está generando constantemente hallazgos, prácticas y nuevos desafíos. De allí la importancia de hacer revisiones periódicas sobre el tema. Desde el punto de vista teórico, la revisión muestra las bases en las que se fundamentan las investigaciones más actualizadas; desde el punto de vista metodológico la revisión permite conocer las formas que los investigadores han empleado para procesar la información obtenida de la práctica docente, y desde el punto de vista práctico, la revisión permite aplicar las mejores prácticas y teorías vigentes a la realidad educativa, en busca de los valores que promueven la inclusión.

Metodología

Se realizó una búsqueda sistemática de literatura comprendida entre 2019 y 2024 utilizando las bases de datos, Eric Dialnet, Research Databse y Google Académico. Los términos de búsqueda usados fueron:

- Términos para indicar que el artículo tratara sobre inclusión y discapacidad: (discapacidad o inclusión)
- Inclusión AND educativa AND universitaria
- Evaluación AND docente

Criterios de exclusión:

- Artículos referidos a la inclusión vinculada con la interculturalidad y migración.

- Artículos de inclusión educativa en nivel de preescolar
- Artículos publicados hace más de 6 años (desde el 2018)

Criterios de Inclusión:

- Artículos publicados en revistas de educación
- Disponibles en inglés y español

Una vez seleccionado los artículos se leyeron los resúmenes, se filtró aquellos que no aportan al estudio porque no se vinculan directamente con la temática. Se realizó un resumen de los estudios seleccionados y se incluyeron en una tabla especificando título, autor, método, resumen y conclusión. Finalmente se incluyeron 20 estudios en la presente revisión.

Resultados

Título	Evaluación de las prácticas inclusivas de docentes mexicanos de primaria y secundaria
Autor/año	(García et al., 2023)
Objetivo	Identificar las prácticas inclusivas de los maestros y valorar la utilidad de distintos instrumentos de las evalúan de manera directa o indirecta
Metodología	Estudio descriptivo de corte cuantitativo entre 2020 y 2021 en cinco escuelas semiurbanas
Resultados	La evaluación de las prácticas inclusivas dio buenos resultados para el docente, aunque es necesario ofrecerle apoyo para mejorar las conductas disruptivas de los estudiantes
Conclusiones	La evaluación en el uso de herramientas y metodologías de enseñanzas inclusivas fue positiva para los docentes, pero también evidenció la necesidad de recibir capacitaciones para mejorar los aspectos actitudinales y relacionales con los estudiantes con NEE y contar con el apoyo de la familia

Título	Las percepciones de los instructores de una universidad rural sobre los estudiantes con discapacidades y su voluntad de aceptar instrucciones y evaluaciones
Autor/año	(Cho et al., 2021)
Objetivo	Conocer la voluntad de los docentes para adaptar las instrucciones y evaluaciones para los estudiantes con discapacidad
Metodología	Se utilizó un cuestionario para la recopilación de datos
Resultados	Los resultados arrojaron los docentes tienen la disposición para adaptarse a aplicar prácticas inclusivas, no obstante, esta disposición no era total pues había otros aspectos en los que no estaban de acuerdo en hacer adaptaciones.

Conclusiones	Se consideró la importancia de las prácticas de formación de profesores y administradores. Estas formaciones podrían contener aspectos de la Ley de Discapacidad y vincular con la responsabilidad del profesor. Ofrecer una capacitación interactiva interuniversitarias donde se compartan experiencia y desafíos y proponer el diseño de programas coherentes con estrategias de evaluación, compartir modelos de capacitación y promover la capacitación individualizada.
---------------------	---

Título	Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad. Propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa
Autor/año	(Azorín, 2018)
Objetivo	Evaluar la respuesta docente a la diversidad en una escuela de Murcia
Metodología	Estudio de caso. Se aplicaron entrevistas a docentes y al equipo directivo
Resultados	Hay un liderazgo inclusivo en la institución, así como un diseño y adaptación de actividades, así como buena convivencia. Todavía hace falta la inclusión del centro con la comunidad
Conclusiones	El estudio concluyó en la necesidad de que el centro esté más integrado a la comunidad.

Título	Instrucción inclusiva y comprensión de la discapacidad entre los profesores universitarios en Taiwán
Autor/año	(Hsu et al., 2021)
Objetivo	Examinar las percepciones de los profesores universitarios taiwaneses y sus acciones de instrucción inclusivas. Examinar su comprensión de la discapacidad
Metodología	Se aplicó a una población de 114 profesores de una universidad pública de Taiwan
Resultados	Existe una actitud positiva hacia la inclusión, pero no se corresponde con la instrucción que imparten a las personas con discapacidad. Desconocen aspectos de la discapacidad (legal y características).
Conclusiones	Se concluyó en la importancia de evaluar los estándares académicos difíciles de negociar. Flexibilizar las estrategias de enseñanza. Aplicar el instrumento ITSI para referenciar e incorporar métodos basados en el diseño universal

Título	Collaborative Challenges Between Educational Accessibility Coordinators and Adjunct Faculty in Supporting Autism Spectrum Students
Autor/año	Faure y Sasso, (2023)
Objetivo	Conocer las percepciones y experiencias de los coordinadores de accesibilidad educativa y los docentes en la implementación de adaptaciones para universitarios con TEA

Metodología	Estudio fenomenológico descriptivo
Resultados	Hubo negociación entre los coordinadores de accesibilidad y los docentes, respecto a las expectativas de profesores y estudiantes con ASD
Conclusiones	El estudio concluyó en la necesidad de incrementar las capacitaciones, apoyo a la transición de los estudiantes con autismo. Es necesario mejorar la accesibilidad educativa y preparar a los docentes para enseñar a los estudiantes.

Título	Actitudes y autoeficacia de los docentes hacia la inclusión en la educación superior
Autor/año	(Enmmers, 2019)
Objetivo	Conocer las actitudes y autoeficacia de los docentes y el comportamiento docente para la educación inclusiva
Metodología	Se aplicó la escala de autoeficacia docente para la práctica inclusiva (TEIP) y sentimientos, actitudes y preocupaciones con respecto a la educación inclusiva revisada (SACI-R) se combinaron con cuestionario adicional autoconstruido
Resultados	Se encontró que había una actitud moderadamente positiva, un nivel moderado de autoeficacia docente y un ajuste adecuado del modelo. No todos los resultados fueron significativos
Conclusiones	Hace falta más reformas centradas en personas con discapacidad, así como establecer modelos a seguir y personal docente en educación superior, así como más experiencia práctica para los docentes en la formación de niños estudiantes con discapacidad.

Título	Rompiendo la brecha entre teoría y práctica ¿qué estrategias utiliza el profesorado para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva
Autor/año	2020
Objetivo	Análisis de estrategias utilizadas por el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva, difundirlo y practicarlo
Metodología	Estudio cualitativo descriptivo-comprensivo. Se aplicó a 17 profesores universitarios de 9 universidades españolas pertenecientes a la Red de Universidades y Educación Inclusiva (RUEI) mediante la participación de grupos focales
Resultados	Se evidenció una brecha importante entre la teoría y la práctica. Inadecuado uso de las estrategias de difusión.
Conclusiones	Es necesario usar estrategia de construcción y con construcción del conocimiento acordes a la investigación acción participativa

Título	Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad
Autor/año	(Melero et al., 2019)
Objetivo	Analizar las acciones de los docentes de una universidad española para contribuir con la inclusión de estudiantes con discapacidad
Metodología	Estudio cualitativo. Diseño de investigación flexible en la cual los estudios comienzan con preguntas y el investigador observa el escenario y la persona desde una perspectiva holística.
Resultados	Se concluyó en la necesidad de que estudiantes y docentes se esfuercen y tengan voluntad para ejercer buenas prácticas educativas
Conclusiones	Realizar ajustes en el currículo de educación superior contribuye al éxito de los estudiantes con discapacidad. Las universidades deben fomentar acciones para formar profesores que dominio del DUA

Título	Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense
Autor/año	(de Vasconcelos et al., 2019)
Objetivo	Análisis de la representación de los docentes sobre prácticas inclusivas
Metodología	Investigación de enfoque procesal en lo teórico y metodológico de las representaciones sociales. Se consideraron tres dimensiones: sujetos, contextos y sentidos. Se realizó un análisis del discurso
Resultados	El proceso de producción y circulación de las representaciones sociales sobre las prácticas inclusivas en la enseñanza superior configura escenarios de conflictos, desafíos, avances y contradicciones
Conclusiones	Se concluye en la necesidad de consolidar políticas públicas y reformulación del quehacer pedagógico. Es necesario construir una conciencia inclusiva, política de formación continuada redefinición del papel y de las condiciones de trabajo del docente universitario.

Título	Factors that influence the university's inclusive educational processes: perceptions of university professors
Autor/año	(González et al., 2021)
Objetivo	Determinar a través de las percepciones de los profesores el origen de las barreras del proceso de enseñanza aprendizaje a la diversidad y la inclusión
Metodología	Se aplicó una encuesta validada, la escala APTD
Resultados	El desarrollo de prácticas inclusivas aumentaría a medida que el docente recibiera formación

Conclusiones	La asociación actitud hacia la inclusión y formación previa favorece la inclusión educativa. Los profesores con actitud positiva están más dispuestos a diseñar actividades paralelas aunque estas representen un trabajo adicional.
---------------------	--

Título	Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual
Autor/año	(Nieto y Moriña, 2021)
Objetivo	Análisis de las barreras y ayudas identificadas por las personas con discapacidad en su trayectoria escolar
Metodología	Estudio cualitativo basado en los supuestos de la educación inclusiva
Resultados	Las barreras y ayudas identificadas fueron, el perfil docente, el currículo, las relaciones sociales con los compañeros, la familia y el equipo directivo
Conclusiones	Es necesario que los docentes se comprometan con la enseñanza de contenidos funcionales, el uso de metodologías activas y centradas en el alumno y la promoción entre el alumnado.

Título	Preparar a los futuros docentes para clases inclusivas: los efectos de la co-enseñanza en la educación superior en el conocimiento y las actitudes de los estudiantes sobre inclusión
Autor/año	(Steinert & Jurkowski, 2023)
Objetivo	Investigar los efectos de los formatos de coenseñanza
Metodología	Diseño experimental pre test-pos test
Resultados	No se detectó diferencias entre las condiciones en conocimientos de los futuros docentes sobre enseñanza en clases inclusivas, sin embargo, el grupo de co-enseñanza mostró actitudes más positivas hacia la inclusión
Conclusiones	La co-enseñanza multidisciplinaria continua en la educación superior conduce a actitudes más positivas de los docentes

Título	Lights and shadows in university students' perceptions of inclusion and diversity
Autor/año	(Fiuza et al., 2023)
Objetivo	Analizar la percepción de los estudiantes
Metodología	Método mixto con predominancia cualitativa
Resultados	Es necesario crear espacios de apoyo pedagógico, mejorar el perfil de los docentes, evaluar el perfil multitarea del docente

Conclusiones	Es necesario dar respuestas a las interrogantes que existen alrededor de la diversidad. Acercar más la inclusión a la sociedad sin quedarse solo en el establecimiento de políticas
---------------------	---

Título	La inclusión en la educación superior ecuatoriana: algunas iniciativas
Autor/año	(Bartolomé et al., 2021)
Objetivo	Análisis de buenas prácticas de 4 universidades para la inclusión educativa
Metodología	Enfoque descriptivo, revisión bibliográfica
Conclusiones	Se detectó una mejora en la educación inclusiva en la última década por la implementación

Título	Barreras y facilitadores de los docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad
Autor/año	(Maldonado et al., 2021)
Objetivo	Analizar la percepción de los docentes acerca de los significados de barreras y facilitadores de la inclusión educativa del estudiante con discapacidad en la universidad
Metodología	Método cualitativo. Entrevistas en profundidad a 7 docentes de una universidad de México
Resultados	Los docentes perciben que la normativa y la práctica son barreras
Conclusiones	Se concluye en la necesidad de promover una cultura colaborativa a favor de la inclusión.

Título	El desempeño docente y la práctica inclusiva en el nivel superior.
Autor/año	(Valcazar, 2020)
Objetivo	Determinar la relación entre el desempeño docente y la práctica inclusiva desde la percepción de los estudiantes del Centro Benjamín Galecio Matos en Lima.
Metodología	Enfoque cuantitativo. Estudio de naturaleza aplicada no experimental
Resultados	Existe una relación considerable y significativa entre el desempeño docente y la práctica inclusiva
Conclusiones	Los autores concluyeron en que existe una relación media y considerable entre las variables de estudio

Título	Atención a la Diversidad en el Ámbito Universitario: una mirada desde las Prácticas Pedagógicas Inclusivas.
---------------	---

Autor/año	(Lanza et al., 2023)
Objetivo	Caracterizar las prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas por los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, en respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.
Metodología	Metodología cualitativa, a través de la fenomenología, con el fin de comprender en profundidad la realidad educativa, en cuanto a las prácticas inclusivas de este grupo de docentes.
Resultados	Las prácticas desarrolladas exponen una interacción heterogénea, ya que es posible identificar en sus espacios pedagógicos la presencia de estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje; se privilegian diferentes formas de participación y comunicación.
Conclusiones	Los docentes a nivel universitario son pieza clave en el proceso de inclusión educativa de los estudiantes

Título	Atención a la diversidad: retos y desafíos en la Educación Superior
Autor/año	(Correa y Restrepo, 2018)
Objetivo	Implementación de innovaciones y reconozcan y valoren la diversidad
Metodología	Investigación de campo
Resultados	se consideró pertinente adoptar una política de atención a la diversidad, que asuma la educación como un derecho fundamental,
Conclusiones	Enfatizaron en la valoración de las capacidades de los diferentes estudiantes

Título	Las percepciones de los instructores de una universidad rural sobre los estudiantes con discapacidades y su voluntad de aceptar instrucciones y evaluaciones
Autor/año	(Cho et al., Las percepciones de los instructores de una universidad rural sobre los estudiantes con discapacidades y su voluntad de aceptar instrucciones y evaluaciones, 19-32)
Objetivo	Evaluar la voluntad de los educadores e instructores de una escuela rural para adaptar las instrucciones y evaluaciones según las necesidades de los estudiantes con discapacidad
Metodología	Se aplicó un cuestionario tipo encuesta
Resultados	Los resultados arrojaron que había disposición para hacer las adaptaciones en algunas áreas.
Conclusiones	Se discutió las implicaciones relacionadas con la formación del profesorado
Título	Transformar las concepciones docentes sobre la discapacidad y la educación inclusiva a través de un programa de formación
Autor/año	(Carballo et al., 2021)

Objetivo	Estudio de la evolución de la concepción docente sobre discapacidad
Metodología	Metodología cualitativa
Resultados	El desarrollo del programa permitió educar e informar acerca de los apoyos y barreras en educación inclusiva
Conclusiones	El conocimiento impartido fue beneficioso para la formación en educación inclusiva, mejora la concepción y el conocimiento acerca de la discapacidad.

Discusión

La revisión de la literatura demostró que existe una disposición para trabajar en beneficio de los estudiantes con discapacidad, esta realidad se evidencia en los resultados de los estudios seleccionados. Esta disposición puede contribuir al cumplimiento del rol del docente como agente de cambio, tal como lo afirma García et al. (2018), quien, además, agrega que, en el marco de la educación inclusiva, el docente debe velar porque esta sea de calidad.

Esta realidad ideal, contrasta con otros hallazgos de los estudios seleccionados en la presente revisión, que hablan del desconocimiento que poseen los docentes de la norma y de estrategias para desarrollar de manera adecuada las adaptaciones y poder ofrecer una enseñanza de calidad, en este contexto, vale citar a Hernández y Oviedo (2019) quienes se refieren a las barreras de aprendizaje, que suele ser uno de los grandes desafíos de la educación inclusiva.

A propósito de los contrastes, es importante citar el resultado del trabajo de Vasconcelos et al., (2019) quienes concluyen el estudio afirmando que el proceso de producción y circulación de las representaciones sociales sobre las prácticas inclusivas en la enseñanza superior configura escenarios de conflictos, desafíos, avances y contradicciones. Esta afirmación se puede explicar con lo expuesto por Paz (2020) y Guillén et al (2023), quienes en sus investigaciones mencionan los valores que sustentan la inclusión como son la igualdad, el respeto, la tolerancia y la no discriminación. Además, la UNESCO (2020) otorga a las instituciones la responsabilidad de fomentar estos valores.

Conclusiones

La revisión sobre el tema de educación inclusiva universitaria ha permitido llegar a las siguientes conclusiones: a) Impulsa y refuerza la idea del derecho a la educación para todas las personas como un derecho básico fundamental. Los hallazgos de esta investigación demuestran que hay un movimiento a favor de la inclusión; b) A nivel académico la revisión permite constatar la existencia de líneas y polos de investigación en materia de inclusión; c) La revisión permite hacer una línea temporal reciente sobre los avances en materia de equidad y justicia social en materia educativa; d) Permite evaluar el cumplimiento de los objetivos educativos de la inclusión. La inclusión

educativa universitaria es consecuencia lógica para dar continuidad a los procesos de inclusión educativa escolar; e) La revisión sobre educación inclusiva en las universidades permite evaluar en qué medida la educación inclusiva está preparando a los discentes para la vida y el trabajo; f) La revisión demostró de qué forma la diversidad puede ser enriquecedora como aprendizaje y como experiencia educativa.

Propuestas de nuevas investigaciones: a) efectividad de los programas de apoyo académico y emocional: investigar la eficacia de los programas de apoyo diseñados específicamente para estudiantes con diversas necesidades, como programas de tutoría, asesoramiento académico y servicios de salud mental; b) Accesibilidad digital y tecnológica, explorar cómo las tecnologías digitales pueden hacer accesible la educación universitaria a personas con alguna discapacidad; c) Perspectivas de los estudiantes, investigar las percepciones y experiencias de los propios estudiantes universitarios con discapacidades sobre la inclusión en el recinto universitario.

BIBLIOGRAFÍA

- Azorín, A. C. (2018). "Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: Propuestas desde la práctica para la mejora educativa de la inclusión educativa". *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1). <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1502>
- Bartolomé, D., Martínez, L., & García, V. (2021). "La inclusión en la educación superior ecuatoriana: algunas iniciativas". *Revista Espacios*, 42(09). <https://www.revistaespacios.com/a21v42n09/a21v42n09p05.pdf>
- Carballo, R., Morgado, B., & Cortés, V. D. (2021). "Transformar las concepciones docentes sobre la discapacidad y la educación inclusiva a través de un programa de formación". *Revista Internacional de educación Inclusiva*, 25(7). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2019.1579874>
- Castro, P. G., Fresquet, P. M., & Carmenate, F. L. (2019). "Acciones pedagógicas de formación universitaria inclusiva para la atención a educandos sordos con implante coclear". *Rev. Mendive*, 17(3). scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S181576962019000300319&lang=es
- Cho, J., Crawford, S., Yocom, D., Cazar, T., & Remo, C. (2021). "Las percepciones de los instructores de una universidad rural sobre los estudiantes con discapacidades y su voluntad de aceptar instrucciones y evaluaciones". *Revista de educación postsecundaria y discapacidad*, 34(1).
- Correa, A. J., & Restrepo, R. N. (2018). "Atención a la diversidad: retos y desafíos en la Educación Superior". *Trends and challenges in Higher Education in Latin América*. <https://doi.org/10.58909/ad18845618>
- de la Cruz, P. D., & Gerrero, S. J. (2022). "Inclusión educativa para estudiantes con discapacidad auditiva y visual en el contexto universitario". *Revista UNIMAR*, 40(1). <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art2>
- de Vasconcelos, N. J., Andrade, M. R., & Sousa, O. M. (2019). "Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense". *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, 100. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.3861>
- Enmmers, E. (2019). "Actitudes y autoeficacia de los docentes hacia la inclusión en la educación superior". *Revista europea de Educación para necesidades especiales*, 35(2). <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337>
- Faure, T., & Sasso, P. (2023). "Collaborative Challenges Between Educational Accessibility Coordinators and Adjunct Faculty in Supporting Autism Spectrum Students". *New York Journal of Student Affairs*, 23(1). <https://commons.library.stonybrook.edu/nyjsa/vol23/iss1/4>
- Fiuza, A. M., Losada, P. L., Sierra, M. S., & Baña, M. (2023). "Lights and shadows in university students' perceptions of inclusion and diversity". *Educación XX1*, 26(2), <https://doi.org/10.5944/educxx1.34475>
- García, G. C., Herrera, S. C., & Vanegas, O. C. (2018). "Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de

- profesores chilenos". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- García, I., Romero, S., & Vázquez, B. E. (2023). "Evaluación de las prácticas inclusivas de docentes mexicanos de primaria y secundaria". *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*(20). <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.09>
- González, C. N., Colmenarez, R. M., & Cordón, P. E. (2021). "Factors that influence the university's inclusive educational processes: perceptions of university professors". *Heliyon*, 7(4). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06853>
- Guillén, d. J., Bracho, F. P., Esperanza, A. J., Quiroz, V. M., & Vásquez, M. K. (2023). "Inclusión desde una práctica de valores en el contexto universitario". *Revista Boletín Redipe*, 12(9). <https://doi.org/https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2002/1991>
- Hernández, Q. A., & Oviedo, C. M. (2019). "La educación inclusiva para el colectivo docente es un reto que se asume en soledad". *Logos Ciencia & Tecnología*, 11(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.22335/rlct.v11i2.832>
- Hsu, T. H., Liu, Y. H., Cheng, Y. H., Chao, P. J., Huang, Y. T., & Ososkie, J. N. (2021). "Inclusive Instruction and the Understanding of Disability among University Faculty Members in Taiwan". *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 34(1). <https://www.ahead.org/professional-resources/publications/jped>
- Lanza, E. M., Castro, G. J., & Osorio, R. K. (2023). "Atención a la diversidad en el ámbito universitario: una mirada desde las prácticas pedagógicas inclusivas". *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 3(50). <https://doi.org/https://camjol.info/index.php/PARADIGMA/article/view/17091/20400>
- Maldonado, O. M., Norzagaray, B. C., & González, L. M. (2021). "Barreras y facilitadores de los docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad". *RAES*, 13(22).
- Melero, A. N., Moriña, A., & Perera, V. (2019). "Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad". *Revista brasileira de Educação*(24). <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240016>
- Muñoz, V. (2019). *La inclusión como vehículo por donde avanza la educación*. UNESCO.
- Nieto, C. C., & Moriña, D. A. (2021). "Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual". *Siglo 0*, Vol. 52(4). <https://doi.org/10.14201/scero20215242949>
- Paz, M. E. (2020). "Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina". *Est. pedag.*, 46(1), 2020. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>
- Steinert, C., & Jurkowski, S. (2023). "Preparar a los futuros docentes para clases inclusivas : los efectos de la coenseñanza en la educación superior en el conocimiento y las actitudes de los estudiantes sobre la inclusión". *Revista Internacional de educación inclusiva*, 1(6). <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2274113>
- Valcazar, G. (2020) "El desempeño docente y la práctica inclusiva en el nivel superior". *Desde el Sur*, 12(2).

Varguillas , C. C., Bravo, M. P., Urquizo, A. A., & Moreno, A. P. (2020). "Dimensiones que configuran la actuación docente frente a estudiantes con discapacidad". *Educare*, 24(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1323>

El dinero en la era digital

Money in the digital age

Pbro. Dr. Alejandro Ramos
UFASTA - CONICET

RESUMEN

Son muchas las cosas que han cambiado en nuestras vidas en estos últimos 30 años, nos comunicamos a la distancia por videollamadas; usamos buscadores de internet para encontrar en segundos respuestas a cualquier cuestión; tenemos en el celular aplicaciones para realizar trámites médicos o de asistencia social; podemos escuchar toda la música que nos gusta; etc, cambios que, sin lugar a dudas, han mejorado nuestra vida notablemente.

Entre éstos “nuevos hábitos” de vida sobresale particularmente el uso habitual de las billeteras digitales para pagar cualquier compra de bienes o servicios y el acceso a la cuenta bancaria y a nuestra situación financiera al instante, tantas veces como tengamos ganas. Hasta hace unos años, sólo unos años, lo sabemos los mayores, teníamos que ir al banco para buscar el dinero en billetes y realizar operaciones bancarias. Ahora, toda esa información y la posibilidad de disponer de ese dinero está en nuestro bolsillo todo el tiempo y a disposición sólo con un par de clicks.

Nadie puede negar que este uso digital del dinero facilita muchísimo los pagos y transferencias y, que también resulta una manera más segura para evitar el robo de efectivo. Pero, tampoco nadie puede negar, que la velocidad con la que realizamos las operaciones de pago o inversiones nos aceleran la ansiedad. Estas herramientas nos dan la posibilidad de realizar más trámites en menor tiempo, pero forman parte de los hábitos que nos hacen vivir la vida a una velocidad perjudicial para nuestra salud mental y espiritual. Cualquier adulto mayor puede dar testimonio de esta aceleración de la vida actual, como no existía hasta hace algunas décadas atrás. De nuestros bolsillos desaparecieron los billetes, pero el costo de este “avance” lo pagamos con ansiolíticos o antidepresivos.

PALABRAS CLAVE: dinero; era digital; hábitos; felicidad

ABSTRACT

There are many things that have changed in our lives in the last 30 years, we communicate at a distance by video calls; we use internet search engines to find answers to any question in seconds; we have applications on our cell phones to carry out medical or social assistance procedures; we can listen to all the music we like; etc, changes that, without a doubt, have improved our lives significantly.

Among these "new habits" of life, the habitual use of digital wallets to pay for any purchase of goods or services and access to the bank account and our financial situation instantly, as many times as we feel like it, stands out. Until a few years ago, only a few years, as the older ones know, we had to go to the bank to look for money in banknotes and carry out banking operations. Now, all that information and the possibility of having that money is in our pocket all the time and available just with a couple of clicks.

No one can deny that this digital use of money makes payments and transfers much easier and that it is also a safer way to prevent cash theft. But, no one can deny that the speed with which we carry out payment or investment operations accelerates our anxiety. These tools give us the possibility of carrying out more procedures in less time, but they are part of the habits that make us live life at a speed that is harmful to our mental and spiritual health. Any older adult can testify to this acceleration of today's life, as it did not exist until a few decades ago. The bills disappeared from our pockets, but we pay the cost of this "advance" with anxiolytics or antidepressants.

KEYWORDS: money; digital era; habits; happiness

La era digital

En la era digital, el dinero ya no pesa, en el bolsillo, al menos, ya no está; pero ¿en nuestra salud mental y espiritual tampoco pesa?

La velocidad con la que realizamos operaciones económicas y financieras es uno de los aspectos de la aceleración que define nuestro estilo de vida actual y, este cambio de velocidades nos ha llevado a un estilo de vida más estresante, con una ansiedad que no nos deja vivir bien. Pero, no sólo ha acelerado nuestra vida, sino que ha puesto en nuestro teléfono una infinidad de juegos y apuestas que promueven directamente la adicción y sus tristes consecuencias, sobre todo, en los más débiles. Por último, las aplicaciones del homebanking nos ha generado un encuentro mucho más frecuente con los números de nuestra cuenta bancaria, algo que puede ayudar mucho, pero también puede, a la vez, ser una forma de pensar más seguido en el dinero.

Estos desarrollos tecnológicos no son buenos o malos en sí, el beneficio o perjuicio que pueden aportar a nuestras vidas depende del uso, por eso, hoy, más que nunca, hace falta no sólo conocer cómo manejar mejor nuestro dinero para hacerlo rendir, sino tener un criterio de uso guiado por un juicio crítico y unos hábitos saludables de relación con esos números a los que les concedemos un gran poder sobre nosotros.

¿Jugar para perder?

Nadie juega para perder, salvo que obtenga un beneficio con ello, como sucede con el arreglo de partidos en algunas competencias deportivas, aunque también en este caso lo que se pretende es “ganar” dinero, perdiendo. Sin embargo, algunos se mienten a sí mismos con la posibilidad de ganar algo, cuando deberían saber, por estadísticas, que tienen muy pocas posibilidades de lograrlo, pero insisten una y otra vez, hasta hacer de la apuesta una compulsión que los domina.

Todos hablan de las maravillas de los desarrollos de la IA, pero pocos se atreven a mencionar siquiera a uno de las consecuencias más nefastas: el crecimiento exponencial y casi sin control de las apuestas en línea.

Para tener una visión más realista de lo que está pasando podemos tener presente algunos datos de un artículo publicado recientemente en Clarín sobre la ludopatía en los adolescentes a partir del crecimiento notable de casos que reciben en los hospitales. El primer dato para destacar de una encuesta realizada por Unicef es que casi el 80% de los adolescentes encuestados apuestan en plataformas ilegales en las que no existe un control real de la edad, puesto que sólo les basta con la respuesta personal. Las plataformas que están reguladas por los entes provinciales o nacionales no sólo tributan impuestos, sino que tienen mecanismos de control seguros de la edad del apostador.

Está de más decir que esas plataformas digitales tienen el éxito que tienen porque son menores los que los frecuentan, ahora bien, ¿cómo llegan esos menores de edad a estos sitios? La respuesta la tenemos delante nuestro, en la tv, en las camisetas de fútbol, en los avisos comerciales, nunca antes hubo tanto bombardeo publicitario,

tantas formas de inducir a apostar “para demostrar” tus capacidades, o bien, “para ganar más dinero sin trabajar”.

Para demostrar que la digitalización del dinero tiene mucho que ver con esto, citamos una de las conclusiones de la investigación:

“La edad del inicio en el juego en línea está asociado con la apertura de las billeteras virtuales. Es decir, cerca de los 13 años”.

Si queremos tener una dimensión más clara del fenómeno podemos tener en cuenta una de las conclusiones de la investigación de UNICEF sobre el uso de la tecnología en niños y adolescentes en Argentina de marzo del 2025: 8 de cada 10 alumnos usan sitios de apuestas on line o conocen a otro que los usa y el 37% los usa todos los días o muy seguido.

Esta familiaridad con las apuestas de los niños y adolescentes es lo que también hemos podido constatar con una encuesta gamificada que realizamos desde la Fundación Ariadna: muchos adolescentes se inician con apuestas sin dinero sólo por diversión, pero luego varios de ellos se pasan a las apuestas con el dinero que tienen en sus billeteras virtuales.

Sin embargo, hay otro dato relevante en nuestra encuesta: muchos señalan que la experiencia de las apuestas les causa malestar, a pesar de que no las pueden dejar. ¿Qué significa esto?: Adicción. Tal vez en forma inicial, sin un arraigo grave, pero, ya subidos a una autopista que los lleva a un estilo de vida bastante predecible, si es que no hacemos algo para evitarlo.

El mecanismo de ingreso a este nocivo hábito es la oferta de un “bono gratuito” y la ilusión de conseguir un dinero fácil que le permitiría adquirir aquello que le venden las redes sociales como símbolos de prosperidad y felicidad. Luego, consiguen mantenerlos atados al juego mediante gratificaciones pequeñas que prometen lo que no van a dar. Lo paradójico es que precisamente lo que pierden es el bienestar porque pasan horas conectados, aislados del resto, sin tiempo para compartir lo que realmente es necesario para ser felices (tiempo con amigos o familia, descanso, salud mental), sin contar la ansiedad que les genera y la angustia que les produce las deudas con las que terminan.

¿Por qué apuntan a ellos? Simplemente porque son uno de los grupos sociales más vulnerables, ya que no tienen aún formado el juicio crítico, ni tienen la madurez de carácter para tomar todas las decisiones necesarias y para colmo porque, aislados del mundo adulto, que perciben que no los comprenden, están expuestos a los que les ofrecen en la web. El adolescente recurre a las apuestas para buscar una gratificación que les permita evadir la soledad y frustración existencial. En muchos casos hay un escape falso de un sufrimiento. Y lo que les ofrecen es dinero fácil con el cuál comprar un estilo de vida que el trabajo no les puede asegurar a futuro.

Las apuestas en línea generan obsesión con el dinero, con la cifra digital.

¿Qué tenemos que hacer los docentes? Proponer en las aulas un debate sobre este tema, escucharlos y sobre todo, ofrecerles una visión crítica, mostrarles casos reales de las consecuencias de esto que no es inocente ni inocuo, hablarles del negocio que

están haciendo con ellos, de cómo los manipulan y, sobre todo, enseñar el camino a la felicidad genuina, muy distinto de esos momentos breves de placer engañoso.

Se trata de explicarles cómo funciona el mecanismo de las apuestas para que tengan alguna manera de evitar caer en las redes de los que negocian con la fragilidad humana.

Todos los seres humanos estamos expuestos a la tentación de apostar, sin embargo, hay algunos que están más expuestos que otros por la predisposición a ser engañados o porque nadie les enseñó cómo engañan a los que apuestan. Y, en particular, los niños y jóvenes que no tienen la madurez de carácter para frenar sus impulsos.

El juego de apuesta tiene dos elementos que lo hacen atractivo: en primer lugar, el premio, que habitualmente es en dinero y que tiene para muchos un poder de seducción muy fuerte; en segundo lugar, es totalmente incierto, la incertidumbre le agrega un efecto sorpresa que potencia la satisfacción que conlleva ganar. Hay una descarga de dopamina en el cerebro, como está estudiado por la medicina, que produce un placer intenso y que busca repetirse generando adicción, de hecho, se llama “adicción al juego” porque es el mismo mecanismo que se activa con el consumo de cocaína (Cf. *Prevención del Trastorno por juego de azar*, 2021: 19).

Y allí es donde entra, precisamente, el mecanismo diseñado para engañar al ingenuo, porque lo primero que hacen sus vendedores es trabajar sobre la autoestima, haciéndole creer a su víctima que tiene capacidad para descubrir el método de la victoria, crean “la ilusión de ser los más inteligentes” (Cf. *Prevención del Trastorno por juegos de azar*, 2021, 26), por eso, una plataforma muy conocida de apuestas vende con el sugestivo eslogan: “entrá y demostrá”. ¿Qué hay que demostrar? ¿Que eres un genio, no?

La otra ilusión que venden para conquistar ingenuos es que vas a obtener un importante premio en dinero y que eso te va a permitir comprarte muchas cosas que te van a hacer feliz. Por eso, muestran ejemplos de jugadores exitosos que en poco tiempo se hicieron ricos, famosos y son admirados por todos. Les venden el eslogan: “si ganas, va a cambiar tu vida”.

¿Sabes los jóvenes que las apuestas están diseñadas para perder en un porcentaje superior al 60%? ¿Se dan a conocer los innumerables casos de ruina económica a causa de la adicción al juego? ¿No hemos leído en los diarios casos trágicos de adolescentes con deudas importantes por apuesta en línea?

El crecimiento exponencial del negocio de las apuestas en línea se debe principalmente al clima cultural que vivimos en esta sociedad poscapitalista: la obsesión por el dinero y el éxito material con el menor esfuerzo posible. Obsesión que se transforma en vicio moral, en avaricia, como veremos más adelante.

Además, el juego también resulta ser una forma “placentera” de entretenerse y dejar de lado las preocupaciones personales, una forma de evasión que resulta especialmente atractiva para personas en situaciones conflictivas (como los adolescentes) o en momentos de fragilidad emocional. También significa para muchos de ellos en esas circunstancias “encontrar amigos” con los cuales compartir un

momento y sentirse de alguna manera “acompañados” (Cf. *Prevención del Trastorno*, 202: 49).

Los efectos negativos del juego en línea son muchos: afecta la salud mental, produciendo ansiedad, depresión y, a veces, termina en suicidio; la pérdida de dinero y el stress que eso ocasiona es bastante frecuente; también afecta al rendimiento académico en estudiantes o al rendimiento laboral en personas mayores, que descuidan sus actividades por la cantidad de horas que pasan en estas plataformas de apuestas; sin mencionar, en los casos graves, cómo afecta al entorno familiar esta adicción.

Como ya dijimos, están más expuestos los sectores vulnerables de la población, y, en particular, los adolescentes porque buscan siempre desafiar los límites y buscan nuevas sensaciones, por la falta de actitud crítica respecto de los que les venden ilusiones para sacarle su dinero y, sobre todo, porque no tienen aún desarrollado totalmente el sistema neurocognitivo que le permite tener un mayor control de sus impulsos (Cf. *Trastornos*, 2021: 120).

Detrás de esta epidemia de ludopatía en niños y adultos hay un negocio multimillonario promocionado por el deporte que casi no tiene regulación que lo limite y controle y ante el cual sólo podemos defendernos creando conciencia en los que más necesitan saber a dónde ingresan cuando entran en estas plataformas.

Pero, hoy más que nunca necesitamos hablar del dinero y del riesgo de obsesionarnos con su mentiroso poder potenciado al infinito por la tecnología.

La mejor inversión

La educación financiera es una de las mejores incorporaciones de la educación actual, porque todos tienen que saber cómo administrar el dinero, de manera que no sólo no les falte para cubrir sus necesidades actualmente, sino también en el futuro. Sobre todo, si vivimos en un contexto de cambios e inestabilidad como sucede hoy en día.

El dinero es algo muy bueno si uno sabe usarlo bien y usarlo con fines nobles (Fernández Aurelio, 1999: 637).

El ahorro y la inversión son dos maneras inteligentes de usar el dinero para vivir bien. El ahorro, porque no sólo nos permite tener una reserva para enfrentar una necesidad imprevista, sino porque resulta ser el mejor freno al deseo de consumir sin una verdadera necesidad (Cf. Housel M. 2025: 137-145). El consumismo tiene varias consecuencias negativas para nosotros: es una fuente de desechos que contaminan el planeta; es una pérdida de tiempo y de dinero; pero, también, es una de las causas de la ansiedad permanente con la cual vivimos, porque nunca nos alcanza con lo que ya adquirimos y, porque estamos siempre buscando como generar más dinero para seguir consumiendo.

Por lo tanto, el punto de partida de una buena educación financiera es desarrollar una visión crítica respecto del estilo de vida de este gran sistema social neocapitalista

que nos impone la consigna de vivir para consumir y de producir para seguir consumiendo. La pregunta primera es, entonces:

¿Necesito esto para ser feliz?

Se trata de enseñar a distinguir entre la sensación momentánea de placer que produce la compra de algo y la felicidad como expresión de un bienestar que es no sólo sensible, sino espiritual.

Hay muchos ejemplos en los periódicos y entre las personas conocidas del aburrimiento existencial que padecen los ricos, porque se puede comprar de todo, se compran lo más caro para distinguirse de los demás, hasta que se cansan de tener tanto sin conseguir hacer algo que le dé sentido a sus vidas.

Sin embargo, el problema del consumo no sólo es de los que tienen mucho, también de los que no tenemos tanto, pero nos dejamos llevar por el deseo de conseguir un objeto y cuando lo conseguimos al poco tiempo estamos buscando otra cosa más para adquirir.

Para tener una idea más realista de cuánto influye la mentalidad consumista en nuestra vida podemos recordar las veces que buscamos en nuestro teléfono cosas que queremos comprar, consultamos precios y variedad y pasamos largos ratos alimentando el deseo de conseguirlo sin antes habernos hecho la pregunta primera: ¿Necesito esto para ser feliz?

Otro ejercicio sería revisar en el ropero y en los armarios toda la ropa y los objetos que compramos y no usamos.

Tenemos que tener juicio crítico no sólo respecto de los que generan riqueza con el consumismo, sino de nosotros mismos, deberíamos tener la capacidad de examinar nuestros pensamientos y hábitos de vida para poder elegir libremente cómo vivir.

Por otra parte, para poder ahorrar hay que aprender a pagar el precio justo, esto es, el precio que realmente vale un objeto y no el plus superficial de una marca, cuando la misma cosa de la misma calidad puede estar a mitad de precio en otra marca. Algunos creen que por usar unas zapatillas o un teléfono de una determinada marca se ven más elegantes o interesantes, o bien, creen que están comprando la pertenencia a una determinada clase social como dicen explícita o implícitamente los vendedores. Esto explica que en algunas ocasiones paguemos demasiado caro por esta ilusión que nos venden en esta sociedad consumista, por eso, la otra pregunta que debería hacerse es: ¿cuánto vale realmente esto que quiero comprar?

Se trata de enseñar a usar el dinero, es decir, de enseñar a vivir de una manera distinta a la que nos propone internet o los medios de comunicación. ¿Difícil nadar contra la corriente? ¡Seguro! Pero, es posible.

Hay varios ejemplos de millonarios que viven austeramente y son admirados por su sabiduría de vida y los conocemos por los periódicos.

Hay países ricos en los que la mayoría tiene un estilo de vida sobrio, y son los países que alcanzan los mejores indicadores de bienestar, de educación, de salud, con bajos índices de pobreza, como los países nórdicos.

Tenemos que proponer modelos de vida que inspiren a pensar y vivir diferente.

La obsesión por el dinero comienza cuando el individuo se da cuenta del poder que tiene el dinero, el poder de comprar cualquier cosa o de hacer algo, y, cuando asume de manera acrítica el estilo de vida de lujos y placeres que le venden en las redes sociales. Por eso, lo primero que tenemos que hacer es mostrarles la falsedad de esa felicidad y ayudarles a descubrir la verdadera felicidad.

La tarea docente hoy más que nunca tiene que ser sapiencial, enseñar, como unos de los primeros filósofos (Platón y Aristóteles), que la vida buena es una realización integral de la persona, es decir, cuando se satisfacen las necesidades básicas; se tiene un trabajo satisfactorio y se cuenta con la compañía de amigos y familia, y todo eso se logra con esfuerzo cotidiano y con virtudes.

Naturalmente para vivir de esa manera hace falta sacrificio y capacidad de ahorro, porque el que despilfarras el dinero conseguido no tendrá la posibilidad de disponer de lo necesario en el futuro.

Para que el ahorro sirva para tener una buena vida hay que ahorrar con sabiduría, es decir, sabiendo que el objetivo es vivir bien uno mismo y tener la capacidad de ayudar a otros a vivir bien.

El problema con el dinero es que se trata de una cantidad concreta que es relativa, esto es, no tiene el mismo valor \$10000 en una persona de escasos recursos que la misma cifra en una persona que dispone de un margen importante de ahorro. En consecuencia, se trata de enseñar criterios de gastos de acuerdo a las posibilidades y necesidades de cada uno, no de indicar de manera concreta qué tiene que hacer uno con lo que tiene.

Este problema se presenta también a la hora de pensar en ayudar a alguien, porque lo que para algunos es mucho, para otros es poco. Por eso, si enseñamos que la virtud de la generosidad es una forma de realizarse como personas de bien, no hace falta indicarle a cada uno cuánto tiene que dar.

Otro de los problemas que se pueden presentar con el ahorro es que desarrollemos el placer de ver crecer la cifra en la cuenta bancaria, nos confundamos y pensemos que el objetivo tiene que ser una cifra y le concedamos a la cifra un poder que no tiene ni tendrá nunca: asegurarnos vivir bien en el futuro.

Nos puede parecer algo obvio, sin embargo, hay que decirlo una y otra vez para que escuchen y les quede grabado: los ricos también se enferman, los ricos también se mueren. El dinero, por mucho que sea, no es una seguridad. La gran mentira de la vida que propone este sistema neocapitalista es que el dinero nos puede asegurar que vamos a conseguir todo lo que deseamos.

Ahorrar bien significa tener en claro que el dinero no puede ser fuente de seguridad absoluta.

Esta es la sabiduría de vida que enseña Jesús, cuando siguiendo el estilo propio de los maestros de su época, con una parábola nos dice que el que confía en el dinero es un insensato, alguien poco inteligente:

“Había un hombre rico, cuyas tierras habían producido mucho y se preguntaba a sí mismo: “¿Qué voy a hacer? No tengo dónde guardar mi cosecha”. Después pensó: “Voy a hacer esto, demoleré mis graneros y voy a construir otros más grandes y amontonaré allí todo mi trigo y mis bienes y diré a mi alma: Alma mía, tienes bienes almacenados para muchos años; descansa, come, bebe y date buena vida”. Pero Dios le dijo: “Insensato, esta misma noche vas a morir, y ¿para quién será lo que has amontonado? Esto es lo que sucede al que acumula riquezas para sí, y no es rico a los ojos de Dios” (Lc 12: 13-21).

“Ser rico a los ojos de Dios” significa en Jesús usar los bienes con generosidad y solidaridad, ayudando al que necesita, sin una visión egoísta ni un apego exagerado al dinero. Tener la capacidad de desprenderse de lo propio para asistir al que no tiene es la “mejor inversión” porque se expresa un acto de caridad que Dios promete reconocer en la vida eterna. De hecho, no nos podemos llevar nada, salvo esos actos de amor al prójimo que no quedarán sin recompensa. Por eso, Jesús alaba a Zaqueo cuando conmovido por recibirlo en su casa, promete ayudar con generosidad a los pobres vendiendo la mitad de sus bienes (Lc 19,8). Y también reconoce la generosidad de la viuda pobre que no está apegada al dinero (Mc. 12:41-44).

El dinero y los bienes materiales no son sólo para un uso individual, son también para compartir y ser solidarios, porque nadie puede ser feliz sólo aislado del resto. De la misma manera que recibimos gratuitamente la vida y la educación y recibimos de los que nos rodean afecto y compañía, también nosotros deberíamos tener una actitud generosa hacia los que necesitan una ayuda. Se trata de ser libre, de no estar atado a las cosas, ni encerrado y solo por el individualismo.

¿Esto significa que no debo ahorrar? De ninguna manera, el ahorro es bueno, necesario y muy recomendable, sólo que no debo pensar solo en mí.

El problema con el dinero es el valor que le otorgo, porque si, como dijimos, considero que puedo sentirme seguro porque tengo mucho, como dice Jesús, me equivoco, soy poco inteligente, porque la realidad me muestra que nadie tiene todo asegurado, ni siquiera los ricos. Por otra parte, si lo pienso de manera egoísta, como una posesión exclusivamente mía, lo convierto en un problema, en algo que me separa del resto en lugar de ser una oportunidad para hacer el bien.

¿La acumulación es ahorro?

Es muy difícil tener una cifra para decir concretamente cuánto debe ahorrar alguien porque, como ya dijimos, siempre hay que considerar factores personales, circunstancias, contexto, etc. Lo mejor que podemos hacer es enseñarles a los niños y adolescentes que en la vida uno tiene que ponerse un límite razonable, algo que me indique que lo que tengo o lo que quiero tener es suficiente para llevar una vida digna y atender a mis necesidades y las de los que quiero.

El problema que se presenta con el dinero es que resulta ser un bien que nos da la posibilidad de comprar muchas cosas y realizar distintos objetivos, tiene un poder real en la sociedad, por eso, es tan deseado y resulta tan difícil tener el control de cuánto realmente necesitamos para llevar una vida buena.

De allí que el riesgo sea no poder poner un límite que nos permita sentirnos satisfechos y descansar. Cuando esto sucede y se repite hasta convertirse en un hábito permanente, el ahorro deja de ser algo bueno para convertirse en un vicio: la avaricia.

Los vicios son hábitos que nos llevan a una acción desordenada con facilidad y casi sin pensar. Los vicios son expresión de un desorden interno, hay un “amor desordenado” por una cosa que no puede darme todo lo que mi imaginación espera recibir de él.

De allí que, desde la perspectiva moral cristiana sea también un pecado, es decir, una acción contraria a la Ley de Dios y a la razón. Dios no quiere que pongamos nuestro corazón en las riquezas, porque el que confía en el dinero cree que no necesita de Dios y se distancia de Él; además, porque, normalmente el que es avaro se aleja de los demás, ya que todo su afecto está puesto en esa cosa: el dinero. Por eso, Jesús dice: “no se puede servir a Dios y al dinero” (Mt. 6,24). Esto no significa que Jesús condene a los ricos, pues como Él mismo enseña depende de cómo use los bienes, además, “nada es imposible para Dios” (Mt.19: 23-26).

Uno de los primeros filósofos griegos, Demócrito, ya en el siglo V a.C, hablaba de este vicio recurriendo a dos fábulas muy ilustrativas:

El deseo descontrolado de tener más hace perder lo que ya hemos conseguido, como en la fábula del perro de Esopo (Juan Estobeo, *Florilegio*, III, 40, 68, DK 224): un perro acaba de robar un pedazo de carne y atraviesa el río con el botín en su boca; pero, al ver su imagen reflejada en el agua, piensa que lo que ve es otro perro con un pedazo de carne grande, por eso, suelta el que llevaba para conseguir algo más grande, y así, termina quedándose sin nada.

Esto sucede con la avaricia, es un deseo insaciable de tener más que deja a la persona permanentemente insatisfecha, sin la posibilidad de disfrutar lo que consiguió y corriendo detrás de un deseo sin fin. ¿Acaso no vemos como algunos no se conforman con lo que tienen, a pesar de tener lo suficiente como para vivir bien?

Además, dice Demócrito, el avaro tiene el destino de la abeja, ya que, así como la abeja, que vive 4 o 5 semanas en verano, cuando trabaja más acorta su tiempo de vida, lo mismo el avaro, también acorta su tiempo de vida, no porque muera antes, sino porque dedica casi todo su tiempo de vida a acumular, sin posibilidad de disfrutar de las cosas buenas de esta vida (Cf. Oriol Ponsatí-Murlá, 2019: 44-57).

No vivimos para trabajar, trabajamos para satisfacer nuestras necesidades y las de nuestra familia y para aportar algo al bien común, pero el trabajo debería dejar también para el ocio y un tiempo para hacer algo que enriquezca nuestra alma.

Para que el ahorro no se convierta en una obsesión que no nos deje vivir bien tenemos que poner límites a lo consideramos necesario para una vida digna y al tiempo que le dedicamos a esto. Esto es lo que también enseña uno de los autores más

leídos sobre esta materia, Morgan Housel, hay que aprender, dice, a evitar los gastos superfluos y pensar en el futuro pero, sobre todo, a la hora de invertir: “gestiona tu dinero de manera que te ayude a dormir bien por la noche” y, “no busques respeto y admiración, solo piensa en vivir bien sin ostentar” (Cf. Housel M., 2025: 260-263).

No vamos a ser más felices por tener una casa o un auto más grande, ni por irnos de vacaciones a lugares paradisíacos. No tenemos que imitar el estilo de vida de los que tienen mucho más, sólo tenemos que darle a los bienes materiales y, es especial, al dinero el lugar que corresponde en nuestra vida, porque como enseña Jesús no hay que amontonar tesoros en esta vida, sino pensar en conseguir el verdadero tesoro que no se corrompe y que consiste en la paz de Dios en el cielo, porque: “allí donde está tu tesoro, está tu corazón” (Mt. 6:19-21).

Al dinero se le da más importancia de la que en realidad debería tener en nuestra vida, cuando se busca el reconocimiento y admiración de los demás y se piensa que eso se puede lograr con la exhibición de éxito económico (Cf. Savater F., 2005: 69)

La tarea no es sencilla porque la avaricia no siempre se presenta con tanta claridad en la vida, muchas veces sólo pensamos ser “ahorristas” y “precautos”, hábitos que, naturalmente, son buenos y recomendables, si es que no se repiten sin necesidad y nos llevan imperceptiblemente a convertir la acumulación en una obsesión que nos quita la libertad de disfrutar de algo o, mejor aún, de tener la libertad de ayudar al que necesita.

La virtud de la generosidad es una de las mejores formas de evitar que el ahorro se convierta en vicio y una de las mejores maneras de vivir la verdadera libertad, la libertad con la que hago un bien a otro. En este sentido Jesús enseña: “Felices los pobres de espíritu”, es decir, los que son generosos (Mt.5,3).

Por otra parte, el dinero nos da un poder que puede ser muy bien utilizado para concretar objetivos y planes. Nadie puede dejar de reconocer que aquellos que supieron ahorrar e invertir son los que hicieron posible la construcción de grandes obras, la constitución y sostenimiento de grandes empresas, o aportan mucho al bien común. De hecho, necesitamos una suma concreta para poder hacer realidad nuestros planes. El dinero no es malo, puede ser un instrumento para hacer mucho bien, el problema es, una vez más, que la intención de hacer concretar una obra no lo convierta en un fin en sí mismo.

La avaricia es un pecado, porque es un amor desordenado por el dinero, desordenado porque al convertirlo en un fin pierde su sentido de medio. Es, además, un pecado capital, es decir, un vicio que da origen a otros actos desordenados (*Catecismo de la Iglesia Católica, 1866*). Es un acto desordenado porque nos hace poner la confianza en él y no en Dios, cuando sabemos por la experiencia de vida que el dinero no nos asegura la salud ni el bienestar integral. Desvía nuestro corazón que debería confiar en la Providencia Divina siempre y nos engaña haciéndonos pensar que con conseguir más dinero tendremos todo asegurado, por eso, muchas veces la riqueza se convierte en un verdadero obstáculo para vivir la fe (Cf Tickle Ph., 2005: 46). Por eso, Jesús enseña: “cuídense de toda codicia, porque aún en la abundancia, la vida de uno no está asegurada por sus bienes” (Lc.12,15).

Este es un vicio que hace miserable la vida de una persona, porque con el permanente deseo de ahorrar, no quiere gastar su dinero, a veces, hasta en cosas esenciales para vivir dignamente, todo gasto se vuelve un sufrimiento que no los deja vivir en paz. Las personas avaras llevan una vida atormentada y solitaria porque desgastan las relaciones con los demás. Las personas, aún aquellas más cercanas, se convierten en un medio para conseguir lo que quieren: acumular. Por eso, tienden a buscar al que puede ayudarlo en su objetivo y lo estiman en la medida que efectivamente los ayudan, mientras que miran con desprecio a los que “no tienen la inteligencia de hacer dinero, ahorrarlo o invertirlo” (Cf. Kogan-Hoffer: 76-80).

Precisamente por eso el avaro es habitualmente rechazado por la gente que no se somete a su estilo de vida o sus criterios, o bien, por los que no quieren ser usados. También es rechazado por Dios que nos enseña en la parábola del rico y el pobre Lázaro ante cuyo hambre se muestra indiferente y distante, que Él tiene en cuenta en la vida eterna nuestro comportamiento aquí en la tierra con los que necesitan y, que, por eso, la situación de los que disfrutaban de abundancia, y no ayudan a los que necesitan, cambiará en la próxima vida (Lc.16,19-31).

Es seguramente uno de los vicios más detestados por todos, porque mientras los otros vicios pueden causar alguna simpatía, nadie quiere ser identificado como un miserable que arruina su vida y la de los que están con él. Tan avara es la avaricia que infla la bolsa, pero no enriquece al ser. (Cf. Wajcman G., 2010: 77).

Como toda adicción, la adicción al dinero, conlleva pérdida de libertad y la necesidad de satisfacer el deseo de poseer de manera ilimitada, lo que se convierte claramente en un sufrimiento para la persona, como dice el Apóstol San Pablo: “La raíz de todos los males es el amor del dinero” (1 Tim. 6,10). Son muchos los factores que pueden predisponer a una persona a esta adicción, experiencias anteriores de fracaso, de desamparo o frustraciones significativas, como también los hábitos de vida del entorno familiar, por eso también la forma de abordarlo tiene que ser múltiple, con terapia, con medicación para bajar la ansiedad, si fuera necesario, pero, sobre todo, con un replanteo existencial que analice deseos y expectativas y que encuentre la manera de formular un proyecto de vida que realmente lleve a la felicidad verdadera (Kogan-Hoffer, 2005: 61).

La avaricia no es ahorro, porque no se guarda para tener para gastar más tarde, sino que se retiene para sentir el poder y el placer que nos da el tener (Cf Zamagni S., 2013, 119). El poder porque, como dijimos, somos capaces de hacer mucho, pero, sobre todo, da poder sobre los demás, sobre los que por necesidad recurren a él para recibir algo. El avaro sabe que es detestable, pero que todos quisieran tener lo que él tiene y que, por esa razón, están dispuestos a someterse a su voluntad. El dinero del avaro no sirve para algo, sino para ser deseado por los demás, por eso, detiene su circulación, lo inmoviliza porque lo convierte en un fetiche que adora y desea sentir el placer de tenerlo, algunas veces, de tocarlo. El placer es el retener, como en el niño que no quiere desprenderse de lo que ya no le sirve (Freud).

Este placer sensual de sentir el dinero es el que está cambiando en la actualidad con la digitalización de la moneda, ya no hay experiencia sensible, no hay billetes en el

bolsillo, sino ceros en una cuenta en la billetera digital (Wajcman G., 2010: 87-91). La pasión deja lugar a un deseo frío que tal vez favorezca la obsesión en la medida en que su recuento y su uso son más accesibles y frecuentes.

¿Será por esto que vivimos en un tiempo en el que la obsesión por el dinero se ha extendido tanto? ¿No será que en este sistema la avaricia pasa más disimulada? Lamentablemente creo que sí, sin darnos cuenta nos deslizamos del ahorro al vicio con más facilidad y sin tiempo para pensar lo que tenemos que pensar: ¿para qué me sirve el dinero en la vida?

El dinero, o mejor dicho, el amor desordenado por el dinero es contrario a la felicidad porque solo podemos ser felices en la relación de amistad y amor con los demás, no en la fría soledad del avaro que sólo ve en los demás instrumentos para su fin. A la pobreza le faltan muchas cosas, a la avaricia, todas. (Zamagni S. 2013: 126-128).

Conclusión

Nos preguntábamos al inicio si la digitalización de la moneda y la pasión por el juego y la apuestas en línea han cambiado en algo la relación que tenemos con el dinero, más en concreto si de alguna manera se ha creado un clima cultural más favorable para la aparición y consolidación del antiguo vicio de la avaricia. Y, la respuesta, es, lamentablemente positiva.

Ha cambiado la forma de relacionarnos con el dinero, porque tenemos un contacto más frecuente con él. Hasta hace unos años había que ir al banco para saber el estado de la cuenta y retirar billetes para nuestros gastos. Ahora, en cambio, hacemos pagos, transferencias, hasta inversiones, desde nuestro teléfono y tenemos acceso al instante las veces que lo deseemos poder hacerlo. Esto ha facilitado muchísimo nuestra vida cotidiana, sin lugar a dudas. Sin embargo, al mismo tiempo nos da un contacto mucho más frecuente con la cifra, una familiaridad que antes no existía y que de manera imperceptible puede dar origen a un placer de posesión o una preocupación exagerada por aumentarlo.

De hecho, la facilidad con la que podemos adquirir un producto o un servicio de cualquier parte del mundo, ha acrecentado notablemente el consumo en todos nosotros, convirtiéndolo a veces, desafortunadamente, en una adicción, y todo esto, porque ya no tenemos que movernos, todo está al alcance de un click, sin esfuerzos.

La misma facilidad para acceder y disponer del dinero al instante sucede con las apuestas en línea, y esto explica, al menos en parte, la enorme difusión de este hábito, es que ahora llevamos también al casino en el bolsillo del pantalón.

La frecuencia del contacto con el dinero digital y la facilidad para usarlo están promoviendo una nueva forma de la avaricia en la medida en que han acrecentado exponencialmente el hábito de tener presentes esas cifras que así corren el riesgo de generar más directamente la obsesión por el dinero.

Naturalmente, esto no impacta en todas las personas de la misma manera, hay muchos que, a pesar de estas “nuevas facilidades” deciden no dejarse vencer por la adicción y no caen en la trampa de fijar allí su atención, ni poner allí su corazón.

Como no todos tienen desarrollado un pensamiento crítico ni una fortaleza de voluntad para evitar o frenar el impulso, de comprar, de mirar la cuenta, y de apostar, es que necesitamos hablar nuevamente del daño que causa la avaricia, para que los más débiles, en particular, para que los que están más expuestos a estos daños, puedan encontrar la salida del laberinto: un estilo de vida diferente.

En este sentido, creo que habría que prestar atención a otro de los efectos nocivos que podría causar la digitalización del dinero, esto es, la pérdida de su dimensión social en el más profundo de los sentidos. El dinero tiene una dimensión esencialmente social porque se adquiere y se usa en las relaciones sociales y, así como la economía en general es una ciencia social, porque busca satisfacer las necesidades de todas las personas, de la misma manera, este instrumento de intercambio debería ayudar al bienestar de todos. La desvinculación de este sentido social se produce como consecuencia de haber puesto toda la sociedad al servicio del lucro y no de las personas.

Ahora bien, si en el uso del dinero digital sucede lo mismo que está ocurriendo en las relaciones personales en las redes sociales, esto es en un creando una mentalidad egocéntrica que piensa en los demás de manera superficial y autorreferencial, es posible que el uso del dinero también se perciba cada vez más como un bien para sí mismo, sin relación con los otros.

De hecho, otra de las consecuencias negativas de esta “nueva manera de vivir y relacionarnos” en las redes sociales ha fomentado, aún imperceptiblemente, una cierta distancia del resto. Estamos mucho más conectados que antes, pero somos cada vez más insensibles con el dolor ajeno.

Se trata, entonces, de generar conciencia, de mostrar los efectos reales de estos nuevos hábitos de vida que hemos incorporado casi sin darnos cuenta. Hay que hablar de los propósitos reales de los “genios creativos” que nos ofrecen productos gratuitos para hacernos la vida más fácil y divertida. Ellos se convirtieron en las personas más ricas del planeta en pocos años desarrollando herramientas tecnológicas que han producido cambios profundos en nuestra manera de pensar y vivir.

No somos los mismos de antes, y no estamos mejor que antes. No sólo porque vivimos más estresados, sino porque vivimos encerrados en nuestros pensamientos egocéntricos.

El uso y sentido del dinero no se ha mantenido al margen de estos cambios introducidos por las herramientas tecnológicas. Se ha potenciado la idea del dinero como fin en sí mismo, como un bien para la realización individual sin importar las consecuencias que puede tener para la vida personal y social.

La adicción al juego y la obsesión con las cifras digitales en las cuentas bancarias son claros síntomas de una forma insana de vida que estamos dejando que avance lentamente.

Como todos los cambios importantes en la historia de la humanidad los primeros años de una nueva era son decisivos para orientar lo que sigue, de allí que tenemos la oportunidad y el deber de aportar una visión más humana del dinero, de su posesión y de su uso. Algo que podremos lograr en la medida en que nosotros mismos seamos ejemplos concretos de que se puede vivir bien sin caer en el consumismo y, sobre todo, de que hay que disponer del dinero con libertad interior y generosidad para ser feliz.

BIBLIOGRAFÍA

AAVV (2021) *Prevención del Trastorno por los Juegos de Azar*, Instituto de adicciones de Madrid Salud, Madrid.

<https://madridsalud.es/publicacionness/prevencion-del-trastorno-por-juego-de-azar/>

Fernández Aurelio (1999) *Compendio De Teología Moral*, Madrid: Palabra.

Kogan A.- Hoffer F. (2005), *El Mal Dinero*, Buenos Aires: Biblos.

Housel Morgan (2025) *La Psicología Del Dinero*, Barcelona: Planeta.

Oriol Ponsatí-Murlá (2019) *La Avaricia*, Barcelona: Fragmenta Editorial.

Savater Fernando (2005) *Los Siete Pecados Capitales*, Buenos Aires: Sudamericana.

Tickle Phyllis (2005) *Avaricia*, Barcelona: Paidós.

Wajcman Gérard (2010) *Colección Seguido De La Avaricia*, Buenos Aires: Manantial.

Zamagni Stefano (2013) *La avaricia, pasión por tener*. Madrid: Machado.

Liderar sin desgastarse
Leading without burning out

Dr. Mario J. Paredes
CEO Somos Community Care. New York

RESUMEN

Me congratulo con la iniciativa de Vacation Is A Human Right (VIAHR), fundación dedicada a prevenir el *burnout* y a promover el descanso como derecho humano, que hoy nos congrega en esta histórica y heroica Ciudad de Cartagena de Indias, pionera del turismo en Colombia.

“Liderar sin desgastarse”, es el título que la organización de este Tercer Congreso Iberoamericano ha dado a mi participación y a las reflexiones que enseguida compartiré con ustedes. El título supone, en primer lugar, unas reflexiones sobre el perfil de un líder, en qué consiste el liderazgo en cualquier institución o área de la sociedad y las actitudes y estilo de vida que en ese rol social han de asumirse para no fracasar o no quemarse en el intento.

PALABRAS CLAVE: burnout; derecho; liderazgo; rol social

ABSTRACT

I am pleased with the initiative of Vacation Is A Human Right (VIAHR), a foundation dedicated to preventing *burnout* and promoting rest as a human right, which today brings us together in this historic and heroic City of Cartagena de Indias, a pioneer of tourism in Colombia.

"Leading without wearing yourself out" is the title that the organization of this Third Ibero-American Congress has given to my participation and to the reflections that I will share with you shortly. The title supposes, in the first place, some reflections on the profile of a leader, what leadership consists of in any institution or area of society and the attitudes and lifestyle that must be assumed in that social role so as not to fail or not burn out in the attempt.

KEYWORDS: burnout; right; leadership; social role

Liderazgo

Todos estamos de acuerdo en la necesidad de liderazgo en las comunidades humanas y en las organizaciones sociales. Al mismo tiempo, es frecuente escuchar por estos días que la sociedad carece de liderazgo, de buenos líderes, de líderes que guíen a las sociedades en la búsqueda del bien común y de mejores instituciones, en la construcción de un mundo mejor que éste por el que transitamos.

Pero, además, es importante evidenciar aquí que los parámetros sobre el liderazgo que la humanidad conoció en las recientes décadas pasadas han cambiado, que la transición de la modernidad hacia la postmodernidad ha trastocado nuestros acuerdos, convenciones y nociones, incluida la de liderazgo.

Porque esta época de cambios ha traído consigo nuevos campos de trabajo para el desarrollo humano y social tales como los avances científicos y tecnológicos, que han dado al traste con lo conocido hasta ahora como liderazgo y, en general, con el perfil de los líderes sociales.

Así, por ejemplo, *asistimos al surgimiento de un nuevo y poderoso liderazgo, de hombres y de mujeres jóvenes que, dirigiendo grandes empresas de tecnología y telecomunicaciones, van convirtiendo en vetustas otras formas y otros tipos de liderazgo hasta aquí conocidos y aceptados. Lo mismo podríamos decir, del surgimiento de líderes políticos jóvenes que, en todo el planeta, van abriendo brecha a nuevas formas de entender el ejercicio del liderazgo en la sociedad mundial.*

La aparición de estos nuevos líderes y nuevas formas y campos de liderazgo implican, en dicho ejercicio, una revalorización de cualidades como la innovación rápida, la adaptación digital y una nueva visión que no está atada a paradigmas del pasado. Nuevas formas de liderazgo por las que la agilidad, la creatividad y las tendencias de consumo globales superan hoy la experiencia tradicional.

Se trata de un nuevo liderazgo menos piramidal y más horizontal, en el que se prioriza la meritocracia y la disrupción sobre formas anquilosadas de jerarquías preestablecidas. En la política, también asistimos a nuevas formas de liderazgo que pretenden mayor conexión con los clamores mayoritarios mediante la interacción más directa que permiten las nuevas plataformas digitales y comunicacionales.

Todo lo cual significa que el liderazgo actual se construye y evalúa por la capacidad de navegar en ecosistemas inéditos y complejos y por la habilidad de inspirar confianza en medio de la información abrumadora y de cambios permanentes y rápidos.

El liderazgo entonces se está redefiniendo: ya no se trata de un ascenso lento, sino de una función dinámica, de la capacidad para resolver problemas complejos y de guiar a grandes organizaciones o naciones a través de la incertidumbre tecnológica y social.

Con todo, hay *rasgos conocidos de lo que es un líder auténtico que perduran*, tales como: la capacidad de influir, motivar y guiar a un grupo de personas hacia el logro de un objetivo común. La habilidad para no sólo enfocarse en las metas, sino en la preocupación por el desarrollo y bienestar de quienes lo siguen, para establecer

ambientes de trabajo positivos y colaborativos, fomentando la participación y el compromiso de cada miembro del equipo de trabajo.

Pero también importan mucho la honestidad y la integridad, lo mismo que la autoridad, es decir, la coherencia entre lo que se vive y lo que se pregona, entre lo que se manda y lo que se practica, entre los hechos y las palabras, entre lo que se dice y lo que se hace. Sólo la autoridad, sólo la coherencia de un líder lo convierten en fiable y en digno de ser seguido y obedecido.

Un líder tiene capacidad de comunicación clara y asertiva sumado a la capacidad de escuchar. Un líder es un ser humano empático y con capacidad para delegar, con visión, determinación e inspiración hacia el futuro sin perder la capacidad de asumir la responsabilidad y la resiliencia en las dificultades.

Pero este rol, esta ardua tarea del ejercicio del liderazgo puede, fácilmente, conducir al síndrome de *burnout* tanto en el líder como, por su influencia, en todo el equipo institucional. Porque un liderazgo irresponsable, negativo, ineficaz puede – fácilmente – llevar al agotamiento crítico personal y organizacional, y al padecimiento de enfermedades físicas y mentales, además del alto costo y pérdidas en producción y en aspectos financieros y corporativos que ello implica.

Y aunque proporcionar estadísticas precisas y actualizadas sobre la afectación por burnout en el liderazgo es complejo, ya que los datos varían según la metodología, la región y el enfoque del estudio, sin embargo, aquí van unos *ejemplos, tomados de fuentes que reportan estudios hechos, al respecto, en Estados Unidos y en otros lugares del mundo.*

- Un 40% de los líderes estresados están considerando renunciar a sus funciones para priorizar su bienestar.
- Más del 50% de los líderes empresariales buscan nuevos empleos debido al estrés y el burnout.
- Más de la mitad de los gerentes y líderes reportan sentirse "quemados" (burnout).
- Más de dos tercios de los líderes de Recursos Humanos que experimentan agotamiento emocional culpan al exceso de trabajo como la razón principal.
- Cerca de 8 de cada 10 empleados (casi el 80%) experimentan burnout en el trabajo al menos ocasionalmente. (Gallup).
- El 48% de los trabajadores en EE. UU. están buscando activamente otras opciones de empleo debido al estrés laboral.
- Los empleados con burnout son 2.6 veces más propensos a buscar otro trabajo.
- Los problemas de salud mental le cuestan a la economía mundial alrededor de \$1 billón de dólares en pérdida de productividad anualmente (OMS). ***

Entonces, *¿Cómo liderar, de manera sostenible, sin desgastarse? ¿Cómo liderar, de manera consciente y priorizando el bienestar integral del líder y del equipo? ¿Cómo liderar cuidando la salud y la estabilidad emocional manteniendo un entorno de trabajo productivo y saludable? Enseguida, propongo algunas estrategias claves que pueden evitar o sanar las afectaciones por burnout en el ejercicio del liderazgo.*

El primer paso consiste en reconocer las propias señales de estrés y fatiga. Es crucial establecer límites claros entre la vida laboral y la personal, desconectarse del trabajo fuera de horario y dedicar tiempo a actividades que recarguen la energía. Esto incluye ejercicio físico, hobbies y tiempo de calidad con la familia y amigos.

Un líder efectivo confía en su equipo, delega responsabilidades y empodera a sus colaboradores, lo que reduce la carga del líder y fomenta el crecimiento profesional del equipo.

El verdadero líder, además, desarrolla la capacidad de adaptación y resiliencia en la adversidad. Esto se logra a través de la formación en inteligencia emocional, el manejo del estrés y la búsqueda de apoyo profesional cuando sea necesario. Un líder que se cuida a sí mismo está mejor equipado para cuidar a su equipo.

La incertidumbre es una causa importante de estrés. Un líder debe comunicar de forma clara los objetivos, las expectativas y los plazos. Esto evita la confusión y la sensación de sobrecarga.

Promover la desconexión digital y respetar los tiempos de descanso de los empleados son prácticas que un líder debe respetar y dirigir. Reconocer el esfuerzo y los logros del equipo, ofrecer retroalimentación constructiva y crear un espacio seguro donde los miembros puedan expresarse sin temor, son acciones que fortalecen la moral y reducen el estrés.

Evitar el "micromanagement" (supervisar cada pequeño detalle) demuestra confianza en las habilidades del equipo y les permite trabajar de forma más eficiente y con mayor sentido de propósito.

Para ejercer un liderazgo sin caer en el burnout en la sociedad actual, es crucial que los líderes adopten un enfoque de liderazgo sostenible que priorice el bienestar mental y físico, tanto el propio como el del equipo.

Urge pasar de un modelo de "sacrificio" a uno de "autocuidado" y "gestión inteligente". El autocuidado no es un lujo, es una competencia de liderazgo esencial. Esto incluye: saber decir "no" a tareas que no son prioritarias y desconectarse del trabajo fuera del horario laboral. Dormir lo suficiente, alimentarse bien, hacer ejercicio y dedicar tiempo a hobbies o actividades que no estén relacionadas con el trabajo.

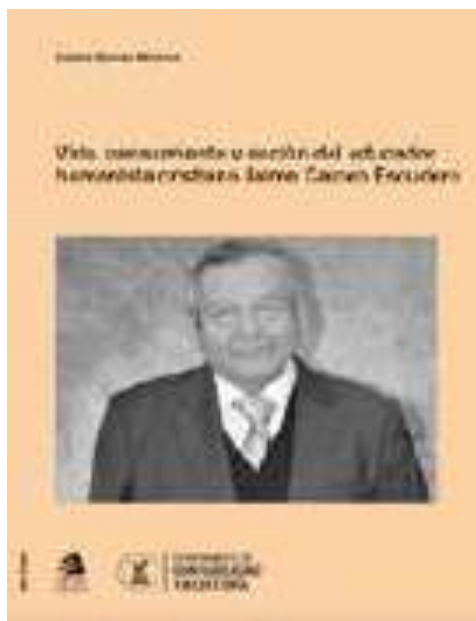
El líder debe ver su rol desde una perspectiva a largo plazo, no solo de resultados inmediatos.

Todo lo cual requiere, cuando sea necesario, la búsqueda de consejo y de apoyo en mentores, colegas o incluso profesionales de la salud mental.

En *conclusión*, necesitamos líderes auténticos y la propuesta actual de nuevos protagonistas y formas de liderazgo exige una nueva visión, personal e institucional, según la cual el descanso se considere un derecho humano. Esto permitirá y fomentará el surgimiento de una cultura, humanista y humanizadora, en la que el descanso sea valorado tanto como el trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- ClickUp. (2024). "60+ burnout statistics impacting the modern workforce". ClickUp Blog
- DDI. (2025). "Global Leadership Forecast 2025". Development Dimensions International.
- FairPlayTalks. (2025). "Burnt-out leaders considering abandoning roles". FairPlayTalks Media.
- Gallup. (2023). "State of the Global Workplace" *Report 2023*. Gallup, Inc.
- Gallup. (2025). "State of the Global Workplace". Gallup, Inc.
- Growthalista. (2025). "25 burnout statistics for 2025". Growthalista.
- McKinsey & Company. (2022). "Addressing employee burnout: Are you solving the right problem?" McKinsey Insights.
- O.C. Tanner. (2020). "Global Culture Report 2020". O.C. Tanner Institute.
- World Health Organization. (2019). "Burn-out an "occupational phenomenon": *International Classification of Diseases*.



Reseña “Vida, pensamiento y acción del educador humanista cristiano Jaime Caiceo Escudero”

Review "Life, Thought and Action of the Christian Humanist Educator Jaime Caiceo Escudero"

A propósito de: Estela Socías Muñoz. *Vida, pensamiento y acción del educador humanista cristiano Jaime Caiceo Escudero*. Santiago de Chile: Editorial USACH (2024), Departamento Contabilidad y Auditoría, ISBN edición digital: 978-956-303-665-7, 242 págs.

He aquí un libro de índole informativa y de encomio acerca del educador humanista cristiano Jaime Caiceo Escudero (1948), en cuyos capítulos quedan expuestas facetas decisivas del ser y del quehacer presentes en su trayectoria biográfica y profesional, así como de los fundamentos filosóficos y religiosos que lo identifican.

La investigación realizada por la escritora Estela Socías Muñoz se inició en 2015 y, de acuerdo con sus palabras, continúa abierta en vistas del versátil y activo aporte intelectual y educativo de Caiceo.

Desde un comienzo, la obra se esmera en dar a conocer los primeros años y en destacar a los formadores en quienes se funda el período inicial del estudiado. Abundantes testimonios contribuyen a establecer una fisonomía interesante; memoria de variadas voces que le han conocido con ocasión de estudios y trabajos, en la cercanía afectiva y en la formación eclesial. Para acopiar testimonios, la autora echa mano de conversaciones, entrevistas y lectura de textos varios, sin dejar de lado el aporte directo entregado por el profesor en comentario.

La prolijidad investigativa centrada en una persona de pensamiento y acción, como lo es Jaime Caiceo, permite enriquecer los innúmeros datos y referencias acerca del educador, cuya vocación comenzó a manifestarse tempranamente, primero en catequesis, luego como cofundador del DUOC, y en labores realizadas en numerosos planteles escolares y universitarios, entre los cuales destacan: Colegio Sagrados Corazones del Arzobispado de Santiago (1990-1995), Colegio Santa Familia (2000-2011), Colegio Santa Isabel de Hungría (1998-2023), donde ejerció docencia y gestión durante extensas etapas. Asimismo, sus experiencias en las universidades

Católica de Chile, Santiago de Chile, Cardenal Raúl Silva Henríquez, Tarapacá y Metropolitana de Ciencias de la Educación quedan de manifiesto en clases, tesis de título, investigaciones personales y múltiples colaboraciones.

Claridad, orden y abundantes antecedentes caracterizan la exposición de Estela Socías. Los capítulos dedicados al desempeño profesional, tanto como a las disciplinas estudiadas por el profesor Caiceo, y, luego, a los ingentes trabajos administrativos emprendidos por él contribuyen a presentarlo en plurales facetas. Similar tratamiento recibe las ingentes investigaciones y obras que se le deben, ya como autor único, ya en calidad de coautor; su participación en congresos nacionales e internacionales, el interés alentador en la dirección de 351 tesis y la entusiasta participación en sociedades científicas.

La tentación de mencionar textos, instituciones, labores y temas específicos que le han sido dilectos a Jaime Caiceo debe moderarse con acuerdo a la aconsejable síntesis de una reseña. Con todo, es imposible no dejar constancia de sus aportes fundamentados en el estudio y trabajo, como también la amplitud temática presente en las publicaciones de que es autor: Filosofía de la Educación, Gestión educacional, Metodología y epistemología de las ciencias sociales, Historia de la Educación en Chile, entre las más resaltantes.

Conforme avanza la lectura del libro de Estela Socías es dable hallar una persona de vocación en el sentido más propio del término. Por lo pronto, la laboriosidad del profesor Caiceo torna patente un entusiasmo y una convicción que le han mantenido generosamente activo a lo largo de décadas, cuya traducción es dable ejemplificarla en algunos de sus textos: *En torno al problema del ser* (1992), *Antropología cristiana y doctrina social cristiana* (1988), *Persona, Cultura y Sociedad según el pensamiento de Juan Pablo II* (en colaboración con Sonia Parraguez) (2016) y tantos más.

De sumo interés es el capítulo IV dedicado a exponer “Su pensamiento filosófico y educativo a través de sus escritos”. Las páginas que tratan de John Dewey y de la reflexión acerca del enfoque pedagógico e influjo en la Escuela Nueva en Chile, seguido del aporte que, en este respecto, hiciera el P. Alberto Hurtado; el estudio acerca de los premios nacionales de Educación (cristianos y laicos), la historia del DUOC, desde su nacimiento (1968), desarrollo y consolidación. Jaime Caiceo Escudero fue el primer director administrativo de esa casa de estudio.

La concepción integral del proceso educativo en los planteles correspondientes queda expuesta en este libro, en lo que se refiere a la “Educación especial” (personas con discapacidades), desde sus lejanos y tímidos inicios que Caiceo periodiza desde 1852-1926, 1927-1964, 1964-1980, y en adelante, haciendo presente la importancia de Mabel Condemarín en el desarrollo de la mencionada educación. Otro efecto del principio de integralidad se manifiesta en el pensamiento administrativo-educativo del Dr. Caiceo, quien aboga por una autonomía de gestión, para cuyo propósito es indispensable distinguir tres zonas de trabajo institucional: pedagógico, administración de personal y administración financiera.

Amén de otras participaciones y antecedentes del estudiado, la obra se completa con un valioso e indispensable anexo bibliográfico (p. 195-237).

Entre los tantos méritos de este libro sobresale la correspondencia del título con el pormenorizado desarrollo de sus capítulos, en los cuales quedan reunidos los aportes variopintos de Jaime Caiceo a la historia y realización educativa en Chile. Más que suficiente para tenerlo en cuenta al momento de discernir el premio Nacional de su especialidad.

Mg. Juan Antonio Massone del Campo
Miembro de la Academia de la Lengua

In Itinere

REVISTA DIGITAL DE ESTUDIOS HUMANÍSTICOS

