

PHRONESIS

SEPTIEMBRE 2026
EDICIÓN DE LANZAMIENTO

NO.2

**JORGE DAZA
GÓMEZ**

**EL AULA COMO
RITUAL: DOCENCIA
EN LA FRONTERA
ALGORÍTMICA.**

**JUAN MANUEL
DÍAZ DE LA
TORRE.**

**LA NUEVA OLA
GEORGIANA: LA TEORÍA
PARADIGMÁTICA DEL CINE-
CAPITAL GEORGIANO.**

**CONVERSATORIO
MAGNIFICA HUMANITAS:
DIÁLOGO SOBRE LA
ENCÍCLICA EN LA
FORMACIÓN ACADÉMICA.**

SANTO
TOMÁS

SEDE
IQUIQUE

SANTO
TOMÁS

DIRECCIÓN
DE FORMACIÓN
E IDENTIDAD

SANTO
TOMÁS

VINCULACIÓN
CON EL MEDIO

Director:

Hugo Fernández Ibaceta.

Editor General:

René Araya Alarcón.

Jefa de Producción:

María Daniels Gutiérrez.

Autores(as):

Gonzalo Zambrano Millar.

Huri Binimelis Araos.

Erasmus Díaz Araya.

Jorge Daza Gómez.

Miguela Domingo Centeno.

Juan Manuel Díaz de la Torre.

René Araya Alarcón.

Francisco González Correa.

Marcelo Gamero.

Mircko Vera.

Damir Galaz-Mandakovic.

Entrevista a Eugenio Yáñez Rojas.

Diseño:

Valentina Daniels Gutiérrez.

PHRÓNESIS es una revista sin fines de lucro destinada a la difusión de conocimiento y reflexión.

Todas las imágenes incluidas en esta publicación han sido generadas mediante herramientas de inteligencia artificial, y no reproducen obras protegidas por derechos de autor de terceros.

El contenido escrito y visual de esta revista puede ser citado, referenciado o utilizado con fines académicos, investigativos o personales, siempre que se otorgue el crédito correspondiente a PHRÓNESIS como fuente original, siguiendo normas de citación reconocidas (APA, MLA, Chicago u otras equivalentes).

PHRÓNESIS

PRESENTACIÓN

Publicar un segundo número siempre tiene un significado especial para una revista. El primero inaugura una apuesta; el segundo comienza a convertir esa apuesta en un proyecto. Y *Phrónesis* aparece, además, en un escenario particularmente complejo para las humanidades y las ciencias sociales, disciplinas que muchas veces deben justificar su lugar frente a una educación crecientemente orientada por la productividad, la especialización y la utilidad inmediata.

Martha Nussbaum advertía hace algunos años sobre lo que denominó una “crisis silenciosa”: el progresivo debilitamiento de las humanidades en sistemas educativos cada vez más subordinados a criterios económicos. Su preocupación no era nostálgica. Lo que estaba en juego era la capacidad de formar personas capaces de pensar críticamente, interrogar su realidad, comprender otras experiencias humanas y participar responsablemente de la vida democrática.

Quizás esa advertencia sea hoy todavía más pertinente. La inteligencia artificial, la transformación del trabajo, la aceleración tecnológica, las nuevas formas de producción cultural y las tensiones sociales nos obligan a formular nuevamente algunas preguntas fundamentales: ¿qué significa educar?, ¿qué conocimiento necesitamos?, ¿qué lugar conserva el pensamiento crítico?, ¿cómo queremos vivir juntos?

Este segundo número de *Phrónesis* se instala precisamente en ese espacio de interrogación. No pretende ofrecer respuestas únicas, sino abrir conversaciones desde disciplinas, territorios y tradiciones intelectuales diversas.

El número se organiza en cuatro secciones principales —Educación y Universidad; Cultura y Pensamiento; Territorio y Sociedad; Documentos y Entrevistas—, a las que se suma una sección de Reseñas.

La primera sección, Educación y Universidad, reúne cuatro trabajos que, desde perspectivas distintas, convergen en una preocupación común: qué significa enseñar y formar en una universidad profundamente transformada por las tecnologías digitales.

Para comenzar, Gonzalo Zambrano Millar, de la Universidad Autónoma, presenta *Del profesor experto al mediador simbiótico: redefinición del rol docente en la universidad digital*. El artículo analiza cómo la inteligencia artificial generativa cuestiona la figura tradicional del profesor como principal depositario del conocimiento y propone, en su lugar, la noción de “mediador simbiótico”: un docente capaz de articular la interacción entre inteligencia humana y sistemas artificiales, orientar la construcción de sentido y evaluar críticamente el conocimiento automatizado.

A continuación, Huri Binimelis Araos y Erasmo Díaz Araya, de la Universidad Santo Tomás, presentan *Ética en formación: aportes filosóficos y psicológicos a la construcción moral en la educación superior*. El trabajo propone comprender la formación ética mucho más allá de la enseñanza de normas o contenidos valóricos. Desde el diálogo entre filosofía, psicología y pedagogía, sostiene que la construcción moral ocurre también en las relaciones, las experiencias y la propia cultura institucional de la universidad.

En *El aula como ritual: docencia en la frontera algorítmica*, Jorge Daza Gómez, del Instituto Profesional Santo Tomás, examina las transformaciones del aula frente a la inteligencia artificial y la automatización cognitiva. Su planteamiento desplaza el problema desde el acceso a la información hacia una cuestión mucho más decisiva: cómo interpretar, cuestionar y otorgar sentido al conocimiento. Desde allí, reivindica el aula como espacio de encuentro, deliberación y construcción compartida de significado.

Cierra esta sección Miguela Domingo Centeno, de la Universidad Internacional de La Rioja, con *La influencia de las TIC en la sociedad actual: el profesor y la sociedad como directriz del aprendizaje digital*. El artículo se concentra particularmente en las transformaciones que las redes sociales y los entornos digitales producen en la identidad adolescente. Junto con reconocer sus posibilidades para el aprendizaje, la expresión y la inclusión, aborda riesgos como la desinformación, la sobreexposición y la dependencia de la aprobación social, reivindicando una alfabetización digital crítica, ética y ciudadana.

La segunda sección, Cultura y Pensamiento, amplía la conversación hacia el cine, la literatura y la filosofía, preguntándose por las formas en que la cultura permite interpretar transformaciones históricas, institucionales y éticas.

Juan Manuel Díaz de la Torre, de la Universidad Tecnológica de México, presenta *La nueva ola georgiana: la teoría paradigmática del cine-capital georgiano*. A partir del análisis de *Beginning*, de Dea Kulumbegashvili, el artículo estudia el nuevo cine georgiano como una expresión posmoderna vinculada a las transformaciones de la sociedad postsoviética. El cine aparece aquí no solo como representación, sino como un dispositivo capaz de producir nuevas sensibilidades, afectos e imaginarios y de participar en la construcción de una identidad visual contemporánea.

Por su parte, René Araya Alarcón, de la Universidad Santo Tomás y la Universidad de Playa Ancha, presenta *La universidad en ruinas: simulacro, herencia y espectralidad del saber en Donoso, Bolaño y Marías*. El artículo propone leer la universidad representada por estos tres escritores como una “ruina en uso”: una institución que mantiene sus rituales, estructuras y prestigios, aunque su horizonte cultural se encuentre profundamente erosionado. Desde Baudrillard, Readings y Derrida, el texto interroga la persistencia del saber, la transmisión y la propia figura del académico en la modernidad tardía.

Completa esta sección Francisco González Correa con *La justicia humanitaria frente al absurdo: aproximaciones a la concepción ética de Albert Camus a partir de algunas de sus obras*. Recorriendo *El mito de Sísifo*, *El extranjero*, *La peste* y *El hombre rebelde*, el autor reconstruye una concepción de la justicia fundada en la dignidad, la solidaridad y la responsabilidad hacia los otros. La trayectoria camusiana conduce desde la resistencia individual frente al absurdo hacia una rebelión ética activa, pero siempre limitada por una convicción fundamental: ninguna causa justa puede legitimar la deshumanización.

La tercera sección, Territorio y Sociedad, desplaza la mirada hacia uno de los ámbitos fundamentales para pensar nuestro propio territorio: la minería andina.

En *Minería andina, regímenes extractivos y subjetividades laborales: una comparación entre Chile y Bolivia*, Marcelo Gamero, de la Universidad Santo Tomás, sede Iquique, y Mircko Vera, de la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz, comparan la gran minería corporativa del cobre del norte chileno con las cooperativas y empresas comunitarias mineras bolivianas.

El artículo muestra que la experiencia minera no puede comprenderse solamente desde la propiedad, el contrato o las estructuras empresariales. La legitimidad del oficio también se construye desde el saber práctico, la experiencia, el riesgo, el reconocimiento entre pares y el acceso a los beneficios de la actividad extractiva. La comparación revela así distintas formas de desigualdad, pertenencia y subjetividad laboral en dos territorios profundamente marcados por la minería.

La cuarta sección, Documentos y Entrevistas, recupera otro de los propósitos de *Phrónesis*: convertir la revista también en un espacio donde determinados diálogos intelectuales puedan conservarse, circular y continuar produciendo preguntas.

Magnífica Humanitas. Diálogo sobre la Encíclica en la formación académica recoge el conversatorio realizado en Santo Tomás, sede Iquique, en torno a los desafíos que la inteligencia artificial plantea a la educación superior. Desde perspectivas filosóficas, psicológicas, teológicas y tecnológicas, el encuentro discute sobre dignidad humana, pensamiento crítico, vínculos, formación integral y uso ético de la tecnología. Frente a la posibilidad de automatizar no solo tareas, sino también ciertos procesos del pensamiento, el diálogo reivindica una universidad capaz de mantener a la persona en el centro de la transformación tecnológica.

Esta sección incorpora además *El filósofo debe ser un faro en la ciudad*, entrevista al filósofo chileno Eugenio Yáñez Rojas, realizada a propósito de la publicación de su libro *¿Soy feliz?*. La conversación aborda algunos de los grandes malestares de nuestro tiempo: individualismo, autoexplotación, tecnificación, fragilidad y pérdida de sentido. Frente a la llamada “happycracia” y a la creciente delegación del pensamiento en sistemas tecnológicos, Yáñez reivindica el filosofar, el asombro y la búsqueda de una vida virtuosa, recuperando al filósofo como conciencia crítica de la sociedad y participante activo de la conversación pública.

Finalmente, la sección de Reseñas vuelve la mirada hacia el territorio desde el cual esta revista también se produce.

Damir Galaz-Mandakovic reseña Iquique. Un mito de modernidad: el desarrollo urbano del puerto mayor desde la microhistoria de un barrio (El Morro), 1845–1880, de Sergio González Miranda.

La obra reconstruye la formación histórica de Iquique desde la microhistoria del barrio El Morro y cuestiona la idea de una modernización lineal. En su lugar aparece una ciudad atravesada simultáneamente por cosmopolitismo y desigualdad, progreso y precariedad, memoria y transformación. Mirar Iquique desde El Morro permite, finalmente, comprender cómo los grandes procesos económicos e históricos adquieren sentido concreto en los barrios, las comunidades y las experiencias cotidianas.

Mirado en conjunto, este segundo número tiene una característica que me parece especialmente valiosa: no existe una única disciplina que organice la conversación. Educación, filosofía, literatura, cine, sociología, minería, historia y tecnología dialogan entre sí.

Y quizás allí se encuentre también el sentido de una revista como Phrónesis. Su nombre remite precisamente a aquella idea aristotélica de la prudencia o sabiduría práctica: no solamente disponer de conocimiento, sino aprender a deliberar acerca de qué hacer con él.

En un tiempo en que podemos acceder a cantidades prácticamente ilimitadas de información y generar respuestas en cuestión de segundos, esa distinción vuelve a ser decisiva. Porque probablemente nunca habíamos tenido tantas respuestas disponibles; pero eso no significa que tengamos mejores preguntas.

Y una revista universitaria puede seguir cumpliendo justamente esa tarea: *crear un espacio para las preguntas que todavía merecen ser pensadas*.

CONTENIDOS

I. EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD

- 1** Del profesor experto al mediador simbiótico: redefinición del rol docente en la universidad digital.

Gonzalo Zambrano Millar.

Pág. 8 – 27.

- 2** Ética en formación: aportes filosóficos y psicológicos a la construcción moral en la educación superior.

Huri Binimelis Araos, Erasmo Díaz Araya.

Pág. 28 – 45.

- 3** El aula como ritual: docencia en la frontera algorítmica.

Jorge Daza Gómez.

Pág. 46 – 63.

- 4** La influencia de las TIC en la sociedad actual: el profesor y la sociedad como directriz del aprendizaje digital.

Miguela Domingo Centeno.

Pág. 64 – 93.

II. CULTURA Y PENSAMIENTO

- 5** La nueva ola georgiana: La teoría paradigmática del cine-capital georgiano.

Juan Manuel Díaz de la Torre.

Pág. 94 – 110.

- 6** La universidad en ruinas: simulacro, herencia y espectralidad del saber en Donoso, Bolaño y Marías.

René Araya Alarcón.

Pág. 111 – 134.

- 7** La justicia humanitaria frente al absurdo: aproximaciones a la concepción ética de Albert Camus a partir de algunas obras.

Francisco González Correa.

Pág. 135 – 145.

III. TERRITORIO Y SOCIEDAD

- 8** Minería andina, regímenes extractivos y subjetividades laborales: una comparación entre Chile y Bolivia.

Marcelo Gamero, Mircko Vera.

Pág. 146 – 164.

IV. ENTREVISTAS Y DOCUMENTOS

- 9** El filósofo debe ser un faro en la ciudad.

Entrevista a Eugenio Yáñez Rojas.

Pág. 165 – 169.

- 10** Magnífica Humanitas: diálogo sobre la encíclica en la formación académica.

Transcripción, edición y notas de René Araya Alarcón.

Pág. 170 – 189.

V. RESEÑAS

- 11** **González Miranda, Sergio.** (2025). Iquique. Un mito de modernidad: El desarrollo urbano del puerto mayor desde la microhistoria de un barrio (El Morro), 1845–1880.

RIL Editores - Universidad de Tarapacá.

Por Damir Galaz-Mandakovic.

Pág. 190 – 193.

DEL PROFESOR EXPERTO AL MEDIADOR SIMBIÓTICO: REDEFINICIÓN DEL ROL DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DIGITAL

FROM EXPERT LECTURER TO SYMBIOTIC MEDIATOR: REDEFINING THE ACADEMIC ROLE IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Gonzalo Zambrano Millar
Universidad Autónoma
gonzalo.zambrano@uautonoma.cl

Resumen

La expansión de la inteligencia artificial generativa está transformando profundamente las prácticas pedagógicas, las formas de producción del conocimiento y las relaciones de autoridad en la educación superior. Este artículo sostiene que el rol docente está transitando desde el modelo del profesor experto hacia una figura caracterizada por la mediación simbiótica en ecosistemas cognitivos híbridos. A partir de una revisión teórica interdisciplinaria que articula sociología del conocimiento, psicología cultural y estudios críticos de tecnología, se analizan las transformaciones del trabajo académico, la redefinición de la autoría intelectual y los desafíos éticos emergentes. Se argumenta que la inteligencia artificial no sustituye al docente, sino que desplaza su función hacia la organización del sentido, la evaluación crítica del conocimiento automatizado y la orientación reflexiva del aprendizaje. Se concluye que la universidad contemporánea requiere redefinir institucionalmente la docencia para garantizar que la integración tecnológica fortalezca la formación crítica, ética y socialmente situada del estudiantado.

Palabras clave: inteligencia artificial en educación; educación superior; transformación del rol académico; mediación cognitiva; pedagogía digital

Abstract

The expansion of generative artificial intelligence is profoundly transforming pedagogical practices, knowledge production, and authority structures in higher education. This article argues that the academic role is shifting from the traditional expert lecturer toward a figure characterized by symbiotic mediation within hybrid cognitive ecosystems. Drawing on an interdisciplinary theoretical review that integrates sociology of knowledge, cultural psychology, and critical technology studies, the paper examines transformations in academic work, the redefinition of

intellectual authorship, and emerging ethical challenges. It contends that artificial intelligence does not replace the academic, but rather relocates their function toward meaning-making, critical evaluation of automated knowledge, and reflexive guidance of learning processes. The article concludes that contemporary universities must institutionally redefine teaching in order to ensure that technological integration strengthens critical thinking, ethical responsibility, and socially situated knowledge production.

Keywords: Artificial intelligence in education; Higher education; Academic role transformation
Cognitive mediation; Digital pedagogy

PARTE I: Introducción, marco teórico y genealogía del rol docente

I. Introducción

La educación superior atraviesa actualmente una transformación estructural de gran alcance, impulsada por la convergencia entre la digitalización del conocimiento, la expansión de plataformas educativas globales y el desarrollo acelerado de sistemas de inteligencia artificial generativa. Estas tecnologías no se limitan a introducir nuevas herramientas pedagógicas o dispositivos de apoyo al aprendizaje, sino que inciden sobre los fundamentos epistemológicos, institucionales y relacionales que históricamente han sostenido la universidad moderna.

Desde su consolidación en el siglo XIX, la universidad se organizó en torno a la figura del profesor experto, depositario legítimo del saber disciplinar y responsable de su transmisión a nuevas generaciones. Este modelo se sustentaba en una estructura epistémica caracterizada por la relativa escasez del conocimiento, la centralización de la autoridad académica y la estabilidad de los marcos disciplinarios. La experticia docente se legitimaba por el dominio de contenidos y por su inscripción institucional en comunidades científicas relativamente cerradas.

Sin embargo, la disponibilidad instantánea de información, la automatización progresiva de procesos cognitivos y la emergencia de tecnologías capaces de producir textos, análisis y soluciones complejas han erosionado las condiciones que sostenían esta arquitectura pedagógica. El conocimiento ya no circula exclusivamente dentro de instituciones académicas, ni se produce únicamente a través de prácticas disciplinarias tradicionales.

Diversas investigaciones recientes coinciden en que la inteligencia artificial no solo modifica los métodos de enseñanza, sino que transforma la naturaleza misma del trabajo académico, alterando las nociones de autoría, experticia y legitimidad del conocimiento.¹ En este

[1] Olaf Zawacki-Richter et al., "Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education," *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 16 (2019).

escenario, la pregunta central ya no es si la inteligencia artificial reemplazará al docente, sino cómo redefine su función dentro del sistema universitario contemporáneo.

Este artículo sostiene que estamos presenciando una transición estructural desde el profesor experto hacia una figura pedagógica distinta: el mediador simbiótico. Por mediador simbiótico entendemos a un docente cuya función principal consiste en regular, interpretar y orientar los procesos de producción de conocimiento que emergen de la interacción continua entre inteligencias humanas y sistemas artificiales. Su labor no se limita a facilitar aprendizajes ni a administrar recursos tecnológicos, sino que implica construir condiciones para que dicha interacción genere comprensiones significativas, éticamente responsables y epistemológicamente rigurosas.

El carácter simbiótico de esta mediación remite a una relación de interdependencia cognitiva en la que ni el sujeto humano ni la inteligencia artificial operan como instancias autónomas o sustitutivas, sino como agentes que co-participan en la elaboración del conocimiento. En este escenario, el docente deja de ocupar el lugar exclusivo de depositario y transmisor del saber para asumir el rol de organizador del sentido, intérprete crítico y garante de los marcos culturales, éticos y epistemológicos que orientan el aprendizaje. Su autoridad ya no proviene únicamente de la posesión de información especializada, sino de su capacidad para discernir, contextualizar, problematizar y otorgar significado a los contenidos generados en ecosistemas cognitivos híbridos.

A diferencia del mediador pedagógico tradicional, cuya intervención se concentra en facilitar la relación entre el estudiante y determinados contenidos curriculares, el mediador simbiótico actúa sobre un entramado más complejo de relaciones entre sujetos, tecnologías, comunidades de conocimiento e infraestructuras algorítmicas. Su tarea consiste en hacer visible aquello que permanece implícito en los procesos automatizados de producción de información: los criterios de validación, los sesgos incorporados en los sistemas, las implicancias éticas de determinadas respuestas y las condiciones culturales que hacen posible atribuir significado al conocimiento producido.

En consecuencia, la mediación simbiótica constituye una práctica simultáneamente pedagógica, epistemológica y política. Pedagógica, porque orienta procesos de aprendizaje y construcción de autonomía intelectual; epistemológica, porque regula los modos en que se produce, selecciona y legitima el conocimiento; y política, porque interviene críticamente en la distribución del poder cognitivo entre instituciones educativas, sujetos y tecnologías emergentes. El mediador simbiótico no reemplaza la función docente tradicional, sino que la reconfigura en un contexto donde enseñar supone, ante todo, acompañar la coexistencia y cooperación entre distintas formas de inteligencia.

Para desarrollar este argumento, el artículo articula tres tradiciones teóricas complementarias: la sociología del conocimiento, la psicología cultural y los estudios críticos de tecnología. A partir de esta integración se propone interpretar el cambio docente como expresión de una transformación estructural del régimen epistémico universitario, en el que la producción del conocimiento se vuelve distribuida, mediada tecnológica y políticamente disputada.

2. Enfoque metodológico y estrategia analítica

Este artículo se inscribe en la tradición del análisis teórico-crítico en ciencias sociales, orientado a examinar transformaciones contemporáneas en la educación superior desde una perspectiva interdisciplinaria. Más que ofrecer una medición empírica específica, el trabajo busca desarrollar una interpretación conceptualmente fundada del cambio docente en el contexto de la inteligencia artificial.

Metodológicamente, el estudio combina revisión conceptual sistemática, análisis interpretativo de literatura académica reciente y articulación teórica entre sociología del conocimiento, estudios de tecnología y pedagogía crítica. Este enfoque permite examinar la transformación del rol docente no como fenómeno aislado, sino como proceso inscrito en dinámicas más amplias de reorganización del conocimiento.

El corpus analítico está constituido por investigaciones empíricas sobre inteligencia artificial en educación superior, junto con marcos teóricos clásicos sobre poder, conocimiento y mediación tecnológica. La estrategia analítica se basa en una lectura comparativa de estos enfoques con el objetivo de identificar convergencias conceptuales y proponer una interpretación sintética del cambio en el rol docente.

Este enfoque no busca establecer generalizaciones estadísticas, sino ofrecer una interpretación teóricamente robusta de las transformaciones del trabajo académico en la universidad contemporánea, contribuyendo al debate crítico sobre la relación entre tecnología, conocimiento y educación.

3. Marco teórico: conocimiento, tecnología y educación superior

La relación entre tecnología y conocimiento ha sido abordada desde múltiples perspectivas disciplinarias. La sociología del conocimiento ha mostrado que la producción intelectual no puede separarse de las condiciones sociales e institucionales que la posibilitan. En este sentido, Bourdieu sostuvo que la universidad no solo transmite saberes, sino que reproduce jerarquías simbólicas mediante la distribución desigual del capital cultural.² La institución universitaria opera, así, como espacio de legitimación y consagración del conocimiento, donde la autoridad docente se articula con estructuras de poder académico.

[2] Pierre Bourdieu, *Homo Academicus* (Stanford, CA: Stanford University Press, 1988).

Desde esta perspectiva, el docente no constituye simplemente un transmisor de información, sino un agente que participa en la reproducción del campo académico, legitimando ciertos saberes y excluyendo otros. La autoridad docente es simultáneamente cognitiva, institucional y simbólica.

Por su parte, la teoría de la cognición distribuida ha cuestionado la idea de que el pensamiento reside exclusivamente en la mente individual. Hutchins demostró que los procesos cognitivos emergen de sistemas que integran sujetos, artefactos y entornos sociales.³ Esta perspectiva resulta especialmente relevante para comprender la incorporación de tecnologías digitales en la educación superior, ya que sugiere que las herramientas no solo facilitan el pensamiento, sino que lo configuran estructuralmente.

Los estudios contemporáneos sobre inteligencia artificial amplían esta idea al considerar a los sistemas algorítmicos como actores cognitivos que participan activamente en la producción del conocimiento. Investigaciones recientes en educación superior señalan que la IA no solo automatiza tareas, sino que interviene en la organización del aprendizaje, la evaluación y la generación de contenidos académicos.⁴ En este sentido, la tecnología deja de ser un recurso externo para convertirse en componente constitutivo del ecosistema cognitivo universitario.

Desde los estudios críticos de tecnología, autores como Winner y Feenberg han advertido que las tecnologías no son neutrales, sino que encarnan relaciones de poder y estructuras sociales específicas.⁵ La incorporación de inteligencia artificial en la universidad, por tanto, no debe entenderse únicamente como innovación técnica, sino como transformación política del conocimiento, capaz de reorganizar jerarquías epistémicas y modos de producción intelectual.

La convergencia de estas perspectivas permite interpretar la actual transformación docente como parte de un cambio más amplio en el régimen epistémico universitario, en el que la producción del conocimiento se vuelve simultáneamente distribuida, mediada tecnológica y socialmente disputada.

4. La universidad del profesor experto

El modelo del profesor experto se consolidó en el contexto de la universidad moderna, especialmente a partir del paradigma humboldtiano del siglo XIX, que situó al docente-investigador como figura central del sistema universitario. Este modelo articuló investigación, enseñanza y autoridad disciplinar, otorgando al profesor un rol privilegiado como productor y

[3] Edwin Hutchins, *Cognition in the Wild* (Cambridge, MA: MIT Press, 1995).

[4] Wayne Holmes, Maya Bialik, and Charles Fadel, *Artificial Intelligence in Education* (Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019).

[5] Langdon Winner, "Do Artifacts Have Politics?" *Daedalus* 109, no. 1 (1980); Andrew Feenberg, *Transforming Technology* (Oxford: Oxford University Press, 2002).

transmisor del saber legítimo.

Este paradigma descansaba sobre tres supuestos fundamentales:

- El conocimiento relevante estaba concentrado en la comunidad académica.
- La enseñanza consistía principalmente en transmitir ese conocimiento.
- La autoridad docente se fundamentaba en la experticia disciplinar certificada institucionalmente.

Durante gran parte del siglo XX, esta estructura se mantuvo relativamente estable. La expansión del sistema universitario y la especialización disciplinar reforzaron el papel del docente como garante del saber legítimo y como mediador exclusivo entre conocimiento científico y sociedad.

Sin embargo, diversos autores han señalado que este modelo comenzó a erosionarse con la masificación del acceso a la educación superior, la internacionalización del conocimiento y la expansión de internet. Clark advirtió que la universidad contemporánea ya no puede sostenerse únicamente sobre la autoridad disciplinar, sino que debe adaptarse a sistemas de conocimiento más abiertos, dinámicos y competitivos.⁶

La digitalización del conocimiento intensificó este proceso al democratizar el acceso a información especializada. No obstante, la inteligencia artificial introduce un cambio cualitativo, no solo cuantitativo. A diferencia de los buscadores o repositorios digitales, los sistemas actuales pueden producir conocimiento plausible, organizar argumentos y generar explicaciones complejas.

Este fenómeno altera profundamente la posición del docente en el sistema educativo, ya que reduce su monopolio sobre la producción y organización del saber, desplazando la fuente de autoridad desde la posesión del contenido hacia la capacidad de interpretar su sentido.

5. Transformaciones del trabajo académico

La incorporación de tecnologías digitales ha modificado progresivamente el trabajo académico en múltiples dimensiones. Investigaciones recientes muestran que los docentes dedican cada vez más tiempo a tareas de gestión educativa, diseño curricular, acompañamiento pedagógico y mediación interpretativa, mientras que la transmisión directa de contenidos pierde centralidad.⁷

La inteligencia artificial acelera esta tendencia al automatizar funciones tradicionalmente asociadas al trabajo docente, como la corrección de evaluaciones, la generación de materiales

[6] Burton R. Clark, *Creating Entrepreneurial Universities* (Oxford: Pergamon Press, 1998).

[7] Ben Williamson, *Big Data in Education* (London: Sage Publications, 2017).

educativos o la organización de información disciplinar. Estudios empíricos señalan que estas herramientas pueden mejorar la eficiencia pedagógica, pero también transforman la identidad profesional del docente y su relación con el conocimiento.⁸

En este contexto, la experticia disciplinar ya no constituye la única fuente de legitimidad académica. La capacidad de interpretar, contextualizar y evaluar críticamente el conocimiento adquiere un papel cada vez más relevante.

Este desplazamiento sugiere que el rol docente se está redefiniendo desde el control del contenido hacia la regulación del sentido, transformando la docencia en una práctica orientada a la organización de procesos cognitivos complejos.

6. Hacia una redefinición del rol docente

La transformación del entorno cognitivo universitario implica que la docencia no puede entenderse exclusivamente como transmisión de saberes. En entornos donde el conocimiento circula globalmente y las tecnologías participan activamente en su producción, el docente debe asumir funciones distintas.

Diversos autores han propuesto conceptualizaciones alternativas del rol docente en la era digital. Siemens sostiene que el aprendizaje contemporáneo depende de redes de información más que de individuos aislados, lo que exige que los docentes actúen como facilitadores de conexiones cognitivas y gestores de redes de conocimiento.⁹

De manera similar, Selwyn argumenta que el desafío central de la educación digital no es técnico, sino pedagógico y político: definir qué tipo de conocimiento se considera valioso, cómo se organiza su producción y qué formas de mediación educativa se privilegian.¹⁰

Estas perspectivas coinciden en que la docencia universitaria se desplaza hacia funciones de mediación, interpretación y orientación del aprendizaje.

Este artículo propone conceptualizar esta transformación como el paso hacia el mediador simbiótico, figura que será desarrollada en las secciones siguientes como categoría analítica capaz de explicar la reconfiguración del trabajo académico en la universidad contemporánea.

PARTE II: Inteligencia artificial, cognición distribuida y transformación pedagógica

7. Inteligencia artificial como tecnología cognitiva

La incorporación de inteligencia artificial en la educación superior representa un cambio cualitativo en la relación entre tecnología y aprendizaje. A diferencia de herramientas digitales

[8] Enkelejda Kasneci et al., "ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education," *Learning and Individual Differences* 103 (2023).

[9] George Siemens, "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age," 2005.

[10] Neil Selwyn, *Education and Technology* (London: Bloomsbury Academic, 2011).

previas —como plataformas virtuales, repositorios académicos o motores de búsqueda—, los sistemas actuales de inteligencia artificial no solo facilitan el acceso a la información, sino que participan activamente en procesos cognitivos complejos que antes eran considerados exclusivamente humanos.

Los modelos de lenguaje generativo pueden sintetizar bibliografía, proponer hipótesis, redactar textos académicos, estructurar argumentos y resolver problemas analíticos con un nivel de coherencia que los aproxima a funciones tradicionalmente asociadas al trabajo intelectual experto. Este fenómeno ha llevado a diversos investigadores a sostener que la inteligencia artificial actúa como una extensión funcional del pensamiento, más que como un instrumento externo.^[1]

En este sentido, las tecnologías digitales dejan de ocupar una posición periférica para integrarse estructuralmente al proceso cognitivo, alterando las condiciones en que se produce el conocimiento académico. La inteligencia artificial no opera únicamente como repositorio informacional, sino como dispositivo capaz de intervenir en la organización del razonamiento, la formulación de preguntas y la estructuración del discurso académico.

Este cambio no implica necesariamente la sustitución del pensamiento humano, sino una redistribución de funciones dentro de un sistema cognitivo ampliado. La interacción entre sujetos y tecnologías redefine así los límites del proceso intelectual, configurando formas de pensamiento híbrido que transforman las prácticas educativas y el trabajo académico.

8. Cognición distribuida y aprendizaje universitario

La teoría de la cognición distribuida permite comprender con mayor precisión este desplazamiento. Hutchins mostró que los procesos cognitivos no pueden reducirse a operaciones mentales individuales, sino que emergen de sistemas sociotécnicos en los que sujetos, herramientas y contextos participan conjuntamente en la producción del conocimiento.^[2]

Aplicada a la educación superior, esta perspectiva implica que el aprendizaje no se produce únicamente mediante la interacción entre docente y estudiante, sino en un entorno ampliado que incluye tecnologías digitales, infraestructuras informacionales y comunidades epistémicas. El aula universitaria contemporánea se configura, así como un espacio híbrido donde el conocimiento se produce de manera colectiva, situada y mediada tecnológicamente.

La incorporación de inteligencia artificial intensifica esta dinámica al introducir agentes capaces de intervenir directamente en la producción del conocimiento. En lugar de ser meras

[1] Olaf Zawacki-Richter et al., “Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education,” *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 16 (2019).

[2] Edwin Hutchins, *Cognition in the Wild* (Cambridge, MA: MIT Press, 1995).

herramientas instrumentales, los sistemas algorítmicos actúan como mediadores cognitivos que influyen en la formulación de preguntas, la organización de argumentos y la interpretación de resultados.

Investigaciones recientes muestran que los estudiantes utilizan inteligencia artificial para explorar ideas preliminares, estructurar trabajos académicos, contrastar interpretaciones teóricas y simular discusiones conceptuales.¹³ Este uso no necesariamente reduce la reflexión crítica, pero transforma el proceso de aprendizaje al desplazar parte del trabajo cognitivo hacia sistemas tecnológicos. La actividad intelectual se convierte así en proceso distribuido donde humanos y algoritmos participan conjuntamente en la construcción del conocimiento.

9. Transformación pedagógica en entornos híbridos

La presencia de inteligencia artificial en el aula modifica sustancialmente las dinámicas tradicionales de enseñanza. La pedagogía basada en la transmisión de contenidos pierde eficacia en contextos donde los estudiantes pueden acceder instantáneamente a información estructurada, contrastar interpretaciones y generar respuestas complejas mediante herramientas automatizadas.

Diversos estudios señalan que el uso de inteligencia artificial en educación superior puede mejorar la personalización del aprendizaje, facilitar retroalimentación inmediata y ampliar las posibilidades de exploración autónoma del conocimiento.¹⁴ Sin embargo, también se advierte que su integración acrítica puede fomentar dependencia cognitiva, reducir la profundidad analítica y promover formas de aprendizaje superficiales.¹⁵

Este doble efecto obliga a repensar la función pedagógica del docente. Si el acceso a la información ya no constituye el principal desafío educativo, la enseñanza debe orientarse hacia la interpretación del conocimiento, la evaluación de su pertinencia y la comprensión de sus implicancias sociales, políticas y éticas.

En consecuencia, la tarea docente se desplaza desde la transmisión del contenido hacia la organización del sentido, transformando la enseñanza en una práctica orientada a la construcción de significado más que a la acumulación de información.

10. Evaluación del conocimiento en la era de la IA

Uno de los ámbitos donde la transformación pedagógica resulta más visible es la evaluación académica. Los sistemas tradicionales de evaluación, centrados en la reproducción de

[13] Wayne Holmes, Maya Bialik, and Charles Fadel, *Artificial Intelligence in Education* (Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019).

[14] Enkelejda Kasneci et al., "ChatGPT for Good?" *Learning and Individual Differences* 103 (2023).

[15] Ben Williamson, *Big Data in Education* (London: Sage Publications, 2017).

contenidos o la elaboración individual de trabajos escritos, se ven cuestionados por la capacidad de la inteligencia artificial para generar textos coherentes, sintetizar argumentos y resolver problemas complejos.

Investigaciones recientes muestran que los docentes están replanteando sus estrategias evaluativas, incorporando metodologías que privilegian el razonamiento, la argumentación, la reflexión metacognitiva y la aplicación contextual del conocimiento.¹⁶ Este cambio sugiere que la evaluación ya no puede centrarse exclusivamente en el producto final, sino en los procesos cognitivos que conducen a él.

En este contexto, el docente debe desempeñar un papel activo en la construcción de criterios evaluativos capaces de distinguir entre producción automatizada y comprensión significativa. La evaluación se transforma así en una práctica interpretativa que busca comprender el proceso de aprendizaje más que verificar la exactitud de un resultado.

11. Diseño curricular en contextos digitales

La transformación pedagógica también impacta el diseño curricular. La integración de inteligencia artificial exige repensar los contenidos, las metodologías y las competencias que se consideran relevantes en la formación universitaria.

Diversos organismos internacionales han señalado que la educación superior debe priorizar habilidades interpretativas, pensamiento crítico, alfabetización digital y comprensión ética de la tecnología.¹⁷ Estas competencias requieren metodologías formativas que integren reflexión, análisis y uso crítico de tecnologías cognitivas, desplazando el énfasis desde la memorización hacia la comprensión.

El currículo contemporáneo debe incorporar explícitamente el uso crítico de estas tecnologías, no solo como herramientas instrumentales, sino como objetos de reflexión pedagógica. Esto implica que la docencia universitaria se orienta cada vez más hacia la formación de sujetos capaces de interactuar críticamente con sistemas de conocimiento automatizado.

12. Reconfiguración de la autoridad docente

La incorporación de inteligencia artificial también transforma la naturaleza de la autoridad académica. Tradicionalmente, la legitimidad del docente se derivaba del dominio del conocimiento disciplinar y del control sobre su transmisión. Sin embargo, cuando las tecnologías pueden producir respuestas plausibles en múltiples áreas del saber, la autoridad ya no puede fundamentarse exclusivamente en la posesión de información.

[16] George Siemens, "Connectivism," 2005.

[17] UNESCO, Artificial Intelligence in Education: Guidance for Policy-Makers (Paris: UNESCO, 2021).

Investigaciones recientes sugieren que la autoridad docente se redefine en términos de credibilidad interpretativa, capacidad de contextualización y juicio crítico sobre el conocimiento disponible.¹⁸ El docente adquiere legitimidad no por saber más datos, sino por comprender mejor las implicancias del conocimiento y su relación con problemas sociales, culturales y éticos.

Este desplazamiento refuerza la idea de que la docencia contemporánea se orienta hacia la mediación del sentido más que hacia la transmisión del contenido.

13. Hacia el docente mediador

La convergencia de estas transformaciones sugiere que la docencia universitaria se encuentra en proceso de redefinición estructural. La inteligencia artificial no elimina la necesidad del docente, pero modifica profundamente su función en el sistema educativo.

El docente contemporáneo ya no puede concebirse como fuente exclusiva de conocimiento, sino como actor encargado de organizar ecosistemas de aprendizaje complejos, evaluar críticamente la pertinencia del conocimiento automatizado y orientar la construcción de significado en entornos híbridos.

Este desplazamiento prepara el terreno para la conceptualización del mediador simbiótico, figura que será desarrollada en la siguiente sección como modelo interpretativo del rol docente emergente en la universidad digital.

PARTE III Mediación simbiótica, poder, epistemología y justicia cognitiva

14. Discusión analítica

A partir del marco conceptual desarrollado, es posible interpretar la incorporación de inteligencia artificial en la educación superior no únicamente como innovación tecnológica, sino como transformación estructural del régimen epistémico universitario. El análisis precedente sugiere que la reconfiguración del rol docente responde tanto a una redistribución del poder cognitivo como a la emergencia de sistemas híbridos de producción del conocimiento, en los que humanos, instituciones y tecnologías participan simultáneamente en la construcción del saber.

Este desplazamiento implica que la docencia ya no puede entenderse solo como práctica pedagógica, sino como intervención en la organización de los marcos interpretativos, los criterios de validación del conocimiento y las formas de autoridad académica. En este sentido, el docente se sitúa en el centro de una transformación que no es únicamente tecnológica, sino epistemológica y política.

[18] Neil Selwyn, *Education and Technology* (London: Bloomsbury Academic, 2011).

15. Conocimiento, poder y universidad digital

La transformación del rol docente no puede comprenderse únicamente como fenómeno pedagógico o tecnológico. Se trata también de un proceso político que redefine la relación entre conocimiento, autoridad y poder en la universidad contemporánea.

Foucault mostró que el conocimiento no existe al margen de las relaciones de poder, sino que constituye uno de sus principales mecanismos de producción, regulación y legitimación.¹⁹ Las instituciones educativas, en este sentido, no solo transmiten saberes, sino que organizan regímenes de verdad que delimitan lo que puede considerarse conocimiento legítimo, quién puede producirlo y bajo qué condiciones puede circular.

La incorporación de inteligencia artificial en la educación superior reconfigura estos regímenes. Los algoritmos operan mediante criterios estadísticos que determinan qué información se considera relevante, qué patrones se privilegian y qué formas de expresión resultan más visibles. Así, la IA no solo facilita el acceso al conocimiento, sino que participa activamente en su clasificación, jerarquización y circulación.

Esto implica que la autoridad docente ya no se define únicamente por la experticia disciplinar, sino por su capacidad de intervenir críticamente en estos procesos de selección y validación del saber, actuando como mediador entre lógicas algorítmicas y marcos interpretativos académicos.

16. Gobernanza algorítmica del conocimiento

El concepto de gobernanza algorítmica permite describir el modo en que sistemas automatizados influyen en decisiones sociales, organizacionales y cognitivas. En el ámbito educativo, esta gobernanza se expresa en sistemas de recomendación, evaluación automatizada, análisis predictivo y plataformas de aprendizaje adaptativo que configuran el entorno formativo. Latour propuso que los artefactos tecnológicos pueden entenderse como actores dentro de redes sociotécnicas, capaces de influir en prácticas y decisiones humanas.²⁰ Desde esta perspectiva, la inteligencia artificial no constituye un instrumento pasivo, sino un elemento activo que reorganiza las relaciones pedagógicas, los flujos de información y los modos de validación del conocimiento.

En la universidad digital, los algoritmos participan en la organización del currículum, la evaluación del desempeño estudiantil y la visibilidad del conocimiento académico. Esta mediación técnica produce una redistribución del poder epistémico que puede desplazar la autoridad docente si no existe mediación crítica que regule su impacto.

[19] Michel Foucault, *Power/Knowledge* (New York: Pantheon Books, 1980).

[20] Bruno Latour, *Reassembling the Social* (Oxford: Oxford University Press, 2005)

El docente mediador simbiótico cumple, en este contexto, una función de gobernanza interpretativa: analizar cómo operan los sistemas tecnológicos, comprender sus criterios de clasificación y garantizar que su integración no comprometa la autonomía intelectual ni la diversidad epistémica.

17. Epistemología híbrida y producción del conocimiento

La presencia de inteligencia artificial en la educación superior introduce lo que puede denominarse una epistemología híbrida, caracterizada por la coexistencia e interacción entre procesos cognitivos humanos y automatizados.

Haraway sostuvo que el conocimiento siempre es situado, resultado de perspectivas parciales, relaciones históricas específicas y posiciones sociales determinadas.²¹ En entornos mediados por IA, esta condición se intensifica, ya que los sistemas algorítmicos incorporan sesgos derivados de los datos con los que fueron entrenados, así como de las estructuras culturales que organizan dichos datos.

Esto implica que la producción del conocimiento ya no depende únicamente de la interacción entre docentes y estudiantes, sino también de la arquitectura técnica que organiza la información disponible, define criterios de relevancia y condiciona las formas de expresión académica.

El docente mediador simbiótico debe ser capaz de hacer visibles estas mediaciones técnicas, promoviendo una alfabetización crítica que permita comprender cómo se construyen las respuestas automatizadas, qué sesgos contienen y cuáles son sus límites interpretativos.

18. Justicia cognitiva y desigualdad tecnológica

La incorporación de inteligencia artificial en la educación superior ocurre en un contexto global marcado por profundas desigualdades tecnológicas e institucionales. Mientras algunas universidades cuentan con acceso a infraestructuras avanzadas, otras enfrentan limitaciones significativas que condicionan su participación en la producción del conocimiento digital.

Santos ha propuesto el concepto de justicia cognitiva para describir la necesidad de reconocer la diversidad de formas de conocimiento y evitar la hegemonía de un único modelo epistemológico.²² La expansión de inteligencia artificial en educación puede reforzar desigualdades si privilegia únicamente formas de conocimiento compatibles con los sistemas dominantes y con los lenguajes técnicos globalizados.

[21] Donna Haraway, "Situated Knowledges," *Feminist Studies* 14, no. 3 (1988): 575–599.

[22] Boaventura de Sousa Santos, *Epistemologies of the South* (Boulder: Paradigm, 2014)

Asimismo, investigaciones recientes advierten que los modelos de lenguaje reproducen sesgos culturales, lingüísticos y geopolíticos presentes en los datos con los que fueron entrenados.²³ Esto implica que la automatización del conocimiento puede invisibilizar perspectivas locales o subalternas, reduciendo la pluralidad epistémica.

El docente mediador simbiótico desempeña un papel crucial al garantizar que la integración tecnológica no conduzca a una homogeneización del saber, sino que preserve la diversidad de perspectivas y promueva condiciones más equitativas de producción del conocimiento.

19. Pedagogía crítica en la era algorítmica

La tradición de la pedagogía crítica ofrece herramientas conceptuales relevantes para comprender el rol docente en contextos tecnológicos. Freire sostuvo que la educación no consiste en depositar información en los estudiantes, sino en generar procesos de conciencia crítica que permitan comprender la realidad y transformarla.²⁴

En entornos saturados de información automatizada, esta perspectiva adquiere renovada vigencia. La abundancia de contenidos generados por sistemas algorítmicos no garantiza comprensión ni reflexión; por el contrario, puede generar una ilusión de conocimiento que debilite la capacidad crítica.

El docente mediador simbiótico actúa, en este sentido, como facilitador de diálogo epistemológico. Su función no es controlar la información, sino orientar su interpretación, problematizar sus condiciones de producción y promover la reflexión sobre sus implicancias sociales, culturales y políticas.

20. Identidad docente y transformación institucional

La redefinición del rol docente implica transformaciones tanto en la identidad profesional como en la organización institucional de la universidad. La docencia ya no puede concebirse como actividad centrada exclusivamente en la transmisión disciplinar, sino como práctica compleja que integra mediación pedagógica, interpretación tecnológica y responsabilidad ética. Investigaciones recientes señalan que la integración de tecnologías digitales exige que los docentes desarrollen simultáneamente competencias pedagógicas, tecnológicas y reflexivas.²⁵ Este cambio requiere políticas institucionales que reconozcan la complejidad creciente del trabajo académico y proporcionen condiciones adecuadas para su desarrollo.

La mediación simbiótica, por tanto, no constituye solo una característica individual del docente, sino una función institucional que debe ser respaldada por formación, recursos y marcos

[23] Emily M. Bender et al., "On the Dangers of Stochastic Parrots," *Proceedings of the ACM FAccT* (2021)

[24] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Continuum, 1970).

[25] Ben Williamson, *Big Data in Education* (London: Sage, 2017).

normativos que permitan integrar la tecnología sin erosionar la autonomía académica.

21. Hacia una redefinición política del rol docente

El análisis desarrollado permite sostener que la transformación docente no se limita a ajustes metodológicos ni a innovaciones técnicas. Se trata de un cambio en el régimen de producción del conocimiento universitario y en las formas de organización del poder epistémico.

El docente mediador simbiótico emerge como figura central en la regulación de ecosistemas cognitivos híbridos. Su función consiste en garantizar que la interacción entre humanos y tecnologías contribuya a la construcción de conocimiento crítico, éticamente responsable y socialmente situado.

Esta redefinición implica reconocer que la docencia universitaria no es solo práctica pedagógica, sino también intervención política en la organización del saber, en la configuración de los marcos interpretativos y en la defensa de condiciones de producción del conocimiento que favorezcan la pluralidad, la reflexión crítica y la justicia cognitiva.

PARTE IV Implicancias pedagógicas, conclusiones y bibliografía

22. Implicancias pedagógicas para la universidad contemporánea

La redefinición del rol docente en la era de la inteligencia artificial no constituye únicamente un ajuste metodológico ni una adaptación instrumental a nuevas tecnologías. Se trata de una transformación estructural del proceso educativo que obliga a repensar las condiciones mismas bajo las cuales se produce el aprendizaje universitario. La universidad contemporánea se enfrenta así a la necesidad de reorganizar sus prácticas pedagógicas, sus sistemas de evaluación y sus modelos de formación docente para responder a un entorno cognitivo híbrido donde humanos y tecnologías co-participan en la producción del conocimiento.

En primer lugar, la evaluación universitaria debe desplazarse desde el control del producto hacia la comprensión del proceso cognitivo. Cuando los sistemas automatizados pueden generar respuestas plausibles, el valor educativo ya no reside en la mera corrección formal del resultado, sino en la capacidad del estudiante para interpretar, contextualizar, justificar y problematizar el conocimiento producido. Este cambio exige estrategias evaluativas que incorporen seguimiento del razonamiento, análisis reflexivo, argumentación situada y discusión crítica del proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, el diseño curricular debe integrar explícitamente la inteligencia artificial como objeto de aprendizaje y no únicamente como herramienta pedagógica. La alfabetización tecnológica contemporánea implica comprender cómo funcionan los sistemas algorítmicos,

qué supuestos epistemológicos incorporan, cuáles son sus limitaciones interpretativas y qué implicancias éticas conlleva su uso. Investigaciones recientes sugieren que la educación superior debe promover competencias de pensamiento crítico digital que permitan a los estudiantes interactuar con tecnologías cognitivas de manera reflexiva, responsable y situada.²⁶

En tercer lugar, la formación docente requiere transformarse. El docente contemporáneo necesita desarrollar competencias que exceden la experticia disciplinar tradicional e incluyen alfabetización tecnológica, comprensión epistemológica de los sistemas digitales, habilidades de mediación interpretativa y capacidad de orientar procesos de aprendizaje complejos. Este cambio implica que la profesionalización docente ya no puede centrarse exclusivamente en contenidos, sino en la capacidad de organizar ecosistemas de aprendizaje y facilitar procesos de construcción de sentido.

23. Implicancias institucionales

La transformación del rol docente no puede depender únicamente de iniciativas individuales ni de innovaciones pedagógicas aisladas. Requiere políticas institucionales que reconozcan la complejidad creciente del trabajo académico y que integren la tecnología dentro de un proyecto educativo coherente.

Las universidades deben generar marcos normativos claros sobre el uso de inteligencia artificial en la enseñanza, promoviendo su integración responsable y evitando tanto la prohibición indiscriminada como la adopción acrítica. Asimismo, resulta necesario revisar los sistemas de evaluación docente para valorar funciones que adquieren centralidad en entornos digitales, como la mediación pedagógica, el diseño curricular, la orientación del aprendizaje y la gestión de contextos cognitivos complejos.

La incorporación de inteligencia artificial también exige inversiones en infraestructura tecnológica, formación continua y apoyo institucional. Sin estos recursos, la digitalización puede profundizar desigualdades entre instituciones, programas y estudiantes, reproduciendo brechas educativas preexistentes y generando nuevas formas de exclusión académica.

En este sentido, la mediación simbiótica no es solo una competencia docente, sino una responsabilidad institucional que requiere condiciones estructurales adecuadas para su desarrollo.

24. Implicancias éticas y sociales

La integración de inteligencia artificial en la educación superior plantea desafíos éticos que trascienden el ámbito pedagógico y se inscriben en debates más amplios sobre tecnología,

[26] Ben Williamson, *Big Data in Education* (London: Sage Publications, 2017).

sociedad y conocimiento. Entre estos desafíos destacan la protección de datos, la transparencia algorítmica, la equidad en el acceso a tecnologías educativas y la responsabilidad institucional frente a los efectos sociales de la automatización.

Floridi ha subrayado que la sociedad digital requiere marcos éticos capaces de orientar el desarrollo y uso de tecnologías inteligentes, reconociendo que la información constituye hoy una dimensión central de la vida social.²⁷ En el ámbito educativo, esta perspectiva implica garantizar que los sistemas automatizados no sustituyan la deliberación pedagógica, ni reduzcan la educación a procesos de optimización técnica o eficiencia operativa.

El docente mediador simbiótico desempeña un papel clave en este contexto, actuando como garante de que la tecnología contribuya a la formación integral del estudiante, al desarrollo de pensamiento crítico y a la construcción de conocimiento socialmente responsable. Su función consiste en asegurar que la inteligencia artificial se integre como recurso para la reflexión y no como mecanismo de simplificación del aprendizaje.

No obstante, esta integración también plantea riesgos que requieren ser reconocidos críticamente. La creciente dependencia de sistemas automatizados puede favorecer procesos de delegación cognitiva, debilitando prácticas de argumentación, deliberación y construcción autónoma del conocimiento. Asimismo, las desigualdades en el acceso a infraestructura digital y alfabetización tecnológica pueden profundizar brechas educativas preexistentes, mientras que la opacidad de los modelos algorítmicos introduce nuevas interrogantes sobre la validación y legitimidad del saber producido en entornos híbridos. La mediación simbiótica supone, por ello, no solo incorporar tecnologías, sino también desarrollar capacidades institucionales y pedagógicas para cuestionar sus límites, sesgos e implicancias sociales.

La inteligencia artificial no representa el fin de la docencia universitaria, sino el inicio de una nueva etapa en su evolución histórica. El profesor experto, definido por la posesión del conocimiento disciplinar, cede progresivamente lugar al mediador simbiótico, caracterizado por su capacidad de articular relaciones entre sujetos, tecnologías y marcos interpretativos.

Esta transición implica reconocer que la educación superior ya no se organiza exclusivamente en torno a la transmisión del saber, sino en torno a la regulación del sentido en ecosistemas cognitivos complejos. El docente contemporáneo no desaparece frente a la automatización; por el contrario, adquiere un rol más estratégico: orientar el uso del conocimiento, promover la reflexión crítica, garantizar la dimensión ética del aprendizaje y sostener la pluralidad epistémica.

El futuro de la universidad dependerá menos de la mera incorporación tecnológica que de la

[27] Luciano Floridi, *The Fourth Revolution: How the Infosphere Is Reshaping Human Reality* (Oxford: Oxford University Press, 2014).

capacidad institucional para redefinir el papel del docente en este nuevo escenario. La mediación simbiótica no constituye una opción pedagógica circunstancial, sino una condición necesaria para sostener la función formativa, crítica y social de la educación superior en la era digital.

25. Conclusión

La expansión de la inteligencia artificial en la educación superior no anuncia el fin de la docencia universitaria, sino la apertura de una nueva etapa en su evolución histórica. El profesor experto, definido por la posesión del conocimiento disciplinar y por su función de transmisión, cede progresivamente lugar al mediador simbiótico, cuya legitimidad se funda en la capacidad de articular relaciones entre sujetos, tecnologías y marcos interpretativos. Esta transformación no supone la desaparición del docente, sino la reconfiguración de su función en un entorno cognitivo radicalmente distinto.

La transición hacia la mediación simbiótica implica reconocer que la educación superior ya no se organiza exclusivamente en torno a la transmisión del saber, sino en torno a la regulación del sentido en ecosistemas cognitivos complejos. En estos entornos, el conocimiento circula globalmente, se produce de manera distribuida y se encuentra mediado por infraestructuras técnicas que condicionan su visibilidad, su interpretación y su legitimidad. El docente contemporáneo no pierde relevancia frente a la automatización; por el contrario, adquiere un rol más estratégico como intérprete del conocimiento, orientador del aprendizaje y garante de la reflexión crítica.

Esta redefinición también supone un desplazamiento en la naturaleza de la autoridad académica. La legitimidad docente deja de derivarse únicamente del dominio del contenido para asentarse en la capacidad de contextualizar el conocimiento, evaluar sus implicancias y promover procesos formativos que integren dimensiones cognitivas, éticas y sociales. La docencia universitaria se configura, así como práctica interpretativa y política que interviene en la organización del saber y en la configuración de los marcos epistemológicos desde los cuales se comprende la realidad.

El futuro de la universidad dependerá menos de la incorporación tecnológica en sí misma que de la capacidad institucional para redefinir el papel del docente en este nuevo escenario. Las tecnologías pueden ampliar el acceso al conocimiento y facilitar procesos de aprendizaje, pero solo la mediación pedagógica crítica puede convertir esa disponibilidad en comprensión significativa. Sin embargo, esta transformación no está exenta de tensiones. La mediación simbiótica exige nuevas formas de formación docente, políticas institucionales orientadas a la equidad tecnológica y mecanismos que garanticen la transparencia y el uso responsable de los sistemas de inteligencia artificial. De lo contrario, la automatización podría reforzar dinámicas

de dependencia cognitiva, mercantilización educativa o concentración del poder epistemológico en infraestructuras técnicas ajenas a la deliberación universitaria. De este modo, la mediación simbiótica no constituye, por tanto, una opción pedagógica contingente, sino una condición estructural para sostener la función formativa, reflexiva y social de la educación superior en la era digital.

En este sentido, la universidad contemporánea se enfrenta a un desafío doble: integrar tecnologías cognitivas avanzadas sin renunciar a su vocación crítica, y redefinir la docencia no como transmisión de información, sino como práctica orientada a la construcción de significado, a la pluralidad epistémica y a la formación de sujetos capaces de interpretar el mundo en el que viven. La figura del mediador simbiótico emerge así no solo como respuesta a la transformación tecnológica, sino como horizonte normativo para la universidad del siglo XXI.

Referencias

- Bender, Emily M., Timnit Gebru, Angelina McMillan-Major, and Shmargaret Shmitchell. "On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big?" In *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Bourdieu, Pierre. *Homo Academicus*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1988.
- Feenberg, Andrew. *Transforming Technology: A Critical Theory Revisited*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Floridi, Luciano. *The Fourth Revolution: How the Infosphere Is Reshaping Human Reality*. Oxford: Oxford University Press, 2014.
- Foucault, Michel. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books, 1980.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1970.
- Haraway, Donna. "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective." *Feminist Studies* 14, no. 3 (1988): 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Holmes, Wayne, Maya Bialik, and Charles Fadel. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.
- Hutchins, Edwin. *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
- Kasneci, Enkelejda, et al. "ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education." *Learning and Individual Differences* 103 (2023). <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Latour, Bruno. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

Santos, Boaventura de Sousa. *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2014.

Selwyn, Neil. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Bloomsbury Academic, 2011.

Siemens, George. "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age." 2005.
<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Williamson, Ben. *Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy and Practice*. London: Sage Publications, 2017.

Zawacki-Richter, Olaf, Victoria I. Marín, Melissa Bond, and Franziska Gouverneur. "Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education." *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 16, no. 39 (2019). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Cómo citar este artículo: Zambrano Millar, G. (2026). Del profesor experto al mediador simbiótico: redefinición del rol docente en la universidad digital. *Phrónesis*, 1 (2), pp. 8–27.

ÉTICA EN FORMACIÓN: APORTES FILOSÓFICOS Y PSICOLÓGICOS A LA CONSTRUCCIÓN MORAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ETHICS IN FORMATION: PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL CONTRIBUTIONS TO MORAL DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION

Huri Binimelis Araos
Universidad Santo Tomás
hbinimelis2@santotomas.cl

Erasmus Díaz Araya
Universidad Santo Tomás
ediaz39@santotomas.cl

Resumen

El presente artículo analiza la formación ética en la educación superior desde una perspectiva interdisciplinaria que integra filosofía, psicología y pedagogía. Se utiliza una metodología teórica de carácter reflexivo-crítico, basada en un análisis hermenéutico mediante revisión bibliográfica orientada a la literatura científica y filosófica relacionada con las tensiones existentes entre las dimensiones psicológicas, filosóficas y contextuales del desarrollo de la ética, tal como las influencias del modelo neoliberal en educación superior, la racionalidad instrumental, la psicología de la moral, la sociología de la cultura y el poder. Obteniendo como hallazgos que existe una dimensión estructural en la formación universitaria en la ética y en la moral, que funcionan bajo la lógica neoliberal de las relaciones e interacciones humanas.

Palabras clave: educación superior, ética, filosofía, formación integral.

Abstract

This article examines ethical formation in higher education from an interdisciplinary perspective that integrates philosophy, psychology, and pedagogy. It employs a reflective-critical theoretical methodology grounded in hermeneutic analysis through a bibliographic review of scientific and philosophical literature addressing the tensions among the psychological, philosophical, and contextual dimensions of ethical development, including the influence of the neoliberal model in higher education, instrumental rationality, moral psychology, and the sociology of culture and power. The findings reveal the existence of a structural dimension within university education concerning ethics and morality, one that operates according to the neoliberal logic

governing human relationships and interactions.

Keywords: higher education, ethics, philosophy, holistic education.

Introducción

El presente artículo se posiciona desde un enfoque interdisciplinario que comprende la formación ética como un fenómeno que se desarrolla simultáneamente implicando lo filosófico, psicológico y pedagógico. Dado que en gran parte de las discusiones sobre ética en educación superior se han centrado en enfoques curriculares y normativos, resulta necesario problematizar la formación moral desde una perspectiva relacional y contextual.

En un escenario marcado por la especialización disciplinar, la presión por el rendimiento y la creciente complejidad de las trayectorias estudiantiles, la universidad se ve interpelada a revisar el tipo de sujeto que contribuye a formar y las mediaciones que hacen posible dicha formación, puesto que la creciente orientación instrumental de la educación superior ha favorecido formas de relación con la formación profesional centradas predominantemente en el rendimiento individual, la movilidad social y la validación institucional del éxito. Se demuestra que el problema no radica únicamente en enseñar qué es lo correcto, sino en comprender cómo se desarrolla el juicio moral en contextos de aprendizaje, interacción y experiencia compartida.

Con relación a la formación universitaria, se debe abarcar tanto la adquisición de competencias técnicas como la profesionalización en sentido estrecho. Asimismo, cumple también una función cultural y pública, en la medida en que disponen espacios donde se configuran hábitos de reflexión, responsabilidad y participación social. Por ello, pensar la ética en la universidad exige posicionarla como un proceso formativo y no solo como un contenido normativo. Estas instancias favorecen el desarrollo del pensamiento crítico mediante la articulación reflexiva entre teoría y práctica. Asimismo, promueven formas de deliberación moral vinculadas a la responsabilidad colectiva y al análisis de conflictos valóricos.

En este marco, el presente análisis aborda la construcción moral en la educación superior desde un enfoque que articule fundamentos filosóficos y psicológicos. En consecuencia, la filosofía permite interpelar el sentido de la formación humana, la noción de virtud y la orientación ética de la acción. En esta misma línea, entonces, la psicología contribuye a comprender la moral como una construcción progresiva, relacional y situada, que se configura en la interacción con otros y con el entorno institucional.

El discurso sobre formación universitaria ha asociado históricamente la ética profesional con nociones de responsabilidad social y compromiso ciudadano. En este contexto, las universidades enfrentan hoy el desafío de pensar una formación universitaria orientada a la

equidad, la convivencia y la responsabilidad social. Esto implica reconocer que la dimensión ética no es complementaria, sino constitutiva de los procesos formativos.

En este sentido, se observa que la literatura sobre ética universitaria ha tendido a privilegiar enfoques normativos o curriculares, dejando en segundo plano la dimensión relacional y contextual del desarrollo moral.

Marco referencial

Breve desarrollo histórico y social

Universidad y formación profesional

Históricamente, la educación ha sido comprendida como el espacio encargado de la transmisión de conocimientos, saberes y formación profesional de los sujetos desde una lógica predominantemente técnica. No obstante, con el paso del tiempo, han ido emergiendo variables propias del espacio educativo en las que intervienen diversos actores educativos para lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje se refleje efectivamente en los educandos. Desde sus orígenes, la universidad se ha configurado como una institución vinculada a la producción, transmisión y legitimación del conocimiento. La universidad se ha consolidado como una de las mayores creaciones de Occidente, dedicada al desarrollo del intelecto.¹

A nivel global, el desarrollo de las instituciones dedicadas a la educación superior ha estado implicado en la construcción de conocimiento y estándares de aprendizaje que permiten la profesionalización y legitimación del capital cultural asociado al acceso a dichos espacios educativos.²

Educación superior y racionalidad neoliberal en Chile

El acceso y mantención a estas instancias no han sido universales y se han visto supeditadas al nivel socioeconómico, cognitivo y cultural de cada estudiante, existiendo una amplia cantidad de personas que no pueden acceder a estos espacios u oportunidades. Por su parte, en Chile, en las últimas décadas, la matrícula se ha quintuplicado, dado que hoy en día el ingreso de sectores que antes habían sido excluidos de este nivel de formación presenta mayores posibilidades de ingreso, ampliándose así la cobertura de la educación desde etapas iniciales hasta la educación superior.³

[1] Benedicto Chuaqui, *Acerca de la historia de las universidades*. (Chile: Revista Chilena de Pediatría, 2002), 583-585.

[2] Pierre Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social* (Ciudad de México: Siglo XXI, 2002).

[3] Felipe Ghiardo Soto y Óscar Dávila León, «Educación superior y estructura social en Chile: aproximaciones desde tres grupos generacionales», *Última Década* 28, n.º 53 (2020): 40-77.

En primer lugar, es relevante mencionar que Chile, en la actualidad se encuentra bajo un modelo de educación neoliberal que promueve la educación superior como un espacio de movilidad social para aspirar a nuevos horizontes⁴. Este modelo se consolida como una estructura desigual y combinada⁵, que potencia la crisis de legitimidad de la educación como de la estructura de oportunidades de la sociedad.⁶

Ante la posición sociopolítica y económica de la educación bajo el modelo neoliberal, distingue una dimensión estructural y una ideológica. Desde la estructura, se observa la generalización del trabajo intelectual en una economía post industrial de servicios, expandiendo formas de trabajo intelectual subordinadas a las jerarquías del mercado. Estas transformaciones favorecen formas de trabajo intelectual vinculadas a procesos de privatización y segmentación educativa⁷. Por otro lado, desde el ámbito ideológico, se modela una cultura del trabajo inmaterial, ideales profesionales, ascenso social y consumo.⁸

En consecuencia, el modelo neoliberal en educación orienta visiones político-ideológicas, que se vinculan con bases sociales específicas que tienden a debilitar la dimensión pública de la educación superior⁹. Estos avances en los horizontes de la educación, mediante las diferentes reformas en Chile a lo largo del tiempo. Estas transformaciones pueden observarse en las distintas reformas implementadas en Chile; desde el régimen militar, donde se inserta principalmente el modelo neoliberal en el país, hasta el primer gobierno de Michelle Bachelet. Durante este último mandato en el contexto de las movilizaciones estudiantiles, cuestionar aspectos del modelo educativo vigente y promover la calidad entendida como mecanismos de evaluación y aseguramiento institucional, y la equidad como el acceso de los segmentos sociales más pobres a la matrícula¹⁰.

La literatura recopilada y especializada, identifica áreas de preocupación respecto al desarrollo de estas acciones. Estas transformaciones también impactaron las políticas de aseguramiento de la calidad como el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en Educación

[4] Claudio Gutiérrez, Mercedes López y Carlos Ruiz Schneider, *Educación superior y segregación social en Chile. Historia de sus ideas, políticas e instituciones (apuntes de clase)* (Santiago: CEIBO, 2018).

[5] James O'Connor, «Desarrollo desigual y combinado y crisis ecológica», *Ambiente y Sociedad* 4, n.º 2 (jul./dez. 2003).

[6] Nicolás Fleet, Pablo Seamus y José Miguel Salazar, «Crisis de la educación superior en el Chile neoliberal: mercado y burocracia», *Dossier: Procesos de privatización de la educación en países latinoamericanos* (2020)

[7] Carlo Vercellone, «From formal subsumption to general intellect: elements for a Marxist reading of the thesis of cognitive capitalism», *Historical Materialism* 15, n.º 1 (2007): 13-36.

[8] Elisabeth Simbürger, «Moving through the city: visual discourses of upward social mobility in higher education advertisements on public transport in Santiago de Chile», *Visual Studies* 28, n.º 1 (2013): 67-77.

[9] María Olivia Monckeberg, *El negocio de las universidades en Chile* (Santiago: Random House, 2007).

[10] Fleet, Seamus y Salazar, «Crisis de la educación superior en el Chile neoliberal».

Superior [MECESUP]^[1]. Desde una lógica economicista, los actores de la educación superior tienden a ser interpretados como agentes orientados por lógicas de cálculo racional y resultados cuantificables, desplazando la cooperación y la responsabilidad colectiva, valores que se asocian a una formación profesional integral orientada a la responsabilidad social y compromiso ciudadano.

Tensiones entre formación y racionalidad

Las dinámicas que adopta la educación superior bajo el modelo neoliberal implican que se analicen las acciones actuales, y la eficacia de dichas dinámicas en el desarrollo intelectual, simbólico, social y cultural. Lo anterior implica una formación ética basada en criterios filosóficos orientados a la deliberación moral. En este marco, la psicología aporta herramientas para comprender cómo dichos principios pueden traducirse en prácticas formativas concretas. En consecuencia, debido a las exigencias del sistema sociopolítico y económico que rige el país, actualmente la universidad se observa como un escenario marcado por la competitividad, la tecnificación y el individualismo, que enfrenta una tensión fundamental: la formación de profesionales técnicamente competentes versus la formación de profesionales orientados al compromiso ético y social. Desde esta perspectiva, la universidad puede comprenderse como un espacio de construcción moral capaz de influir en la formación ética y en el desempeño profesional de los sujetos.

Psicología de la ética y la construcción de la moral

Moral como construcción relacional

La ética no se enseña únicamente como un contenido teórico, sino que se construye psicológica y socialmente mediante la interacción, la experiencia y el contexto en el que los individuos se desarrollan. Se sostiene con conceptos como moral y ética que emergen de la necesidad creciente de formar personas con conciencia global, capaces de desenvolverse profesionalmente de manera crítica y responsable, contribuyendo a la generación de conocimiento, al progreso social y económico, y a la toma de decisiones orientadas al cambio social. Desde la psicología, la preocupación por comprender las causas de la conducta humana y los procesos mentales permite analizar cómo los sujetos desarrollan criterios valóricos y formas de actuar dentro de determinados contextos culturales e institucionales.

Ante esto, resulta relevante considerar el enfoque situacional y cognitivo de Walter Mischel^[2],

[1] Ewan Ferlie, Christine Musselin y Gianluca Andresani, «The steering of higher education systems: a public management perspective», *Higher Education* 56, n.º 3 (2008): 325-348.

[2] Walter Mischel, *Personality and assessment* (New York, Wiley, 1968).

quien plantea que el comportamiento humano no depende exclusivamente de rasgos estables de personalidad, sino de la interacción dinámica entre variables situacionales y procesos cognitivos individuales. Desde esta perspectiva, las personas interpretan activamente los estímulos del entorno y ajustan su conducta de acuerdo con las experiencias previas, las expectativas y las condiciones sociales presentes en cada contexto. En consecuencia, la conducta moral no puede entenderse como una estructura fija o innata, sino como una construcción continúa influida por factores culturales, sociales e institucionales.

De manera complementaria, Bandura, a través de la teoría del aprendizaje social y del concepto de determinismo recíproco, sostiene que existe una influencia mutua entre conducta, factores personales y ambiente¹³. Así, los individuos aprenden observando modelos, internalizando normas y reproduciendo comportamientos socialmente reforzados. Asimismo, la formación ética universitaria no se limita a la enseñanza explícita de principios normativos, sino que también se configura mediante las relaciones interpersonales, las dinámicas de poder, las prácticas institucionales y la cultura organizacional presentes en la educación superior. Bajo esta lógica, la moralidad considera cuál es la forma correcta e incorrecta de comportarse, comprendiendo, entonces, que las normas sociales refieren a conductas y actitudes aceptadas y validadas en un contexto específico¹⁴. Consecuentemente, se entenderá que la aceptación y validación de dichos comportamientos dependen de la cultura donde se desenvuelve el sujeto. Por añadidura, el estudiante universitario se encuentra en un proceso permanente de construcción ética más que en un estado acabado de desarrollo moral. La universidad no solo transmite conocimientos técnicos o disciplinares, sino también formas de comprender la responsabilidad social, la convivencia democrática y el ejercicio profesional. El espacio universitario actúa, entonces, como un agente de socialización moral donde las experiencias académicas, el vínculo con docentes y compañeros, y las prácticas institucionales contribuyen a la configuración del criterio ético y de la identidad profesional del estudiante.

En el análisis de la dimensión moral de la educación superior, es posible identificar componentes deliberativos y axiológicos vinculados a la participación, el compromiso y la responsabilidad social. Estos elementos promueven en los estudiantes la construcción de una ciudadanía democrática orientada a responder críticamente a las necesidades de la comunidad¹⁵. De esta manera, la formación ética universitaria trasciende la transmisión de

[13] Maryori Jara, Margarita Olivera y Elmer Yerrén, «Teoría de la personalidad según Albert Bandura», *Revista JANG* 7, n.º 2 (2018): 22-35.

[14] Jonathan Haidt y Selin Kesebir, «Morality», en *Handbook of Social Psychology*, ed. Susan T. Fiske, Daniel T. Gilbert y Gardner Lindzey (Hoboken, NJ: Wiley, 2010), 797-832.

[15] Miguel Ángel Santos, Ígor Mella-Núñez y Jesús García-Álvarez, «Educación moral y ética de la acción en el aprendizaje-servicio universitario. La sombra de John Dewey», *Perfiles Educativos* 43, n.º 173 (2021): 166-182.

contenidos y se convierte en una experiencia formativa integral, donde el sujeto aprende a posicionarse frente a los problemas sociales, políticos y humanos de su tiempo.

Psicología de los valores y razonamiento moral

Desde la psicología de los valores de Rokeach, se despliegan técnicas educativas denominadas inculcación de valores o clarificación de valores¹⁶, considerándose éstos como dependientes de las experiencias del sujeto y la influencia que tiene sobre ellos las instituciones, tradiciones y creencias. Viéndose esta técnica, está sujeta a tres pilares fundamentales: El autoconocimiento, la percepción del otro y la racionalidad¹⁷. Las dimensiones mencionadas, forman parte de la psicología de la moral, que, bajo el proceso de razonamiento, conforman esquemas cognitivos que se definen como un conjunto de reglas generalizadas, sensibles a los contextos y definidos por objetivos¹⁸.

En esta línea, Lawrence Kohlberg propone comprender la moral no solo desde el resultado de procesos inconscientes o de aprendizajes tempranos, sino que, de principios morales de carácter universal, que se aprenden posterior a la primera infancia y son producto de un juicio racional maduro. Este enfoque plantea que el juicio moral es un proceso que permite reflexionar sobre los propios valores y jerarquizarlos, sobre todo si el individuo se enfrenta a un dilema. Por lo tanto, se encuentran tres niveles de desarrollo moral que comprenden: 1. Lo preconventional, que alude a la asimilación concreta de intereses y sus consecuencias, referido a la infancia; 2. Lo convencional, referido a la perspectiva de lo social y los demás sujetos que ocupan un rol en su vida, que surgen en la adolescencia y permanece en la adultez, comprendido como las reglas del grupo; y 3. Lo postconvencional que propone la acomodación de las experiencias anteriores, surgiendo en la adolescencia o adultez, permitiendo un razonamiento en una cantidad minoritaria de adultos, y se refiere a los principios¹⁹.

Psicología de la ética en la educación superior

Desde la perspectiva psicológica, la construcción de la ética y la moral en la educación superior puede comprenderse como el resultado de una interacción constante entre dimensiones personales, sociales e institucionales. En este proceso intervienen actores y contextos diversos, tales como los docentes universitarios, la cultura institucional de las universidades y las transformaciones valóricas presentes en la sociedad contemporánea. Estos

[16] José Escámez y Pedro Ortega, *La enseñanza de actitudes y valores* (Valencia: Nau Llibres, 1986).

[17] Jesus Mas, *Variables cognitivas que intervienen en la psicología de la moral* (tesis doctoral, Universitat de Valencia, Facultat de Psicologia, 2015).

[18] Patricia W. Cheng y Keith J. Holyoak, «Pragmatic reasoning schemas», *Cognitive Psychology* 17 (1985): 391-416.

[19] Enrique Barra Almagiá, «El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg», *Revista Latinoamericana de Psicología* 19, n.º 1 (1987): 7-18.

elementos influyen de manera recíproca en la formación de los futuros profesionales, configurando no solo sus competencias técnicas, sino también sus formas de comprender la responsabilidad social, el ejercicio profesional y la relación con la comunidad.

En este sentido, resulta necesario reflexionar críticamente sobre los espacios formativos que ofrecen las instituciones de educación superior, considerando que la universidad no solo transmite conocimientos, sino también valores, prácticas y modelos de comportamiento. Desde esta perspectiva, la formación ética implica cuestionar las dinámicas culturales predominantes y promover procesos educativos orientados al desarrollo de profesionales capaces de actuar de manera crítica, responsable y comprometida con las problemáticas sociales contemporáneas.

En síntesis, la formación ética universitaria no puede comprenderse desde un único nivel de análisis, sino como una configuración emergente donde las disposiciones estructurales, los procesos de socialización y el desarrollo del juicio moral interactúan dinámicamente, generando formas específicas de racionalidad ética situadas en contextos históricos determinados.

En este marco, el denominado currículum oculto adquiere especial relevancia, ya que los estudiantes no solo aprenden contenidos disciplinares explícitos, sino también formas implícitas de relación, jerarquización, ejercicio del poder y comprensión del éxito profesional²⁰. Estas experiencias cotidianas influyen significativamente en la construcción de criterios éticos y en la manera en que los futuros profesionales interpretan su responsabilidad social. De esta forma, la ética universitaria se configura no únicamente desde los discursos institucionales formales, sino también desde las prácticas, interacciones y estructuras simbólicas que atraviesan la vida académica.

Metodología

La presente investigación teórica de carácter cualitativo reflexivo-crítico, está sustentada en la revisión bibliográfica especializada integrativa y un análisis hermenéutico interdisciplinario²¹. El enfoque metodológico se orienta a interpretar y articular aportes provenientes de la filosofía, la psicología y la sociología de la educación, con el propósito de problematizar la formación ética en la educación superior contemporánea. Los criterios de selección fueron literatura clásica contemporánea, rangos de publicación entre los años 1980 y 2026, información

[20] José Jesus Trujillo Vargas, Antonio Pérez-Robles y Rosa Gómez del Amo, «Desentrañar el currículum oculto, para una práctica pedagógica equitativa y justa [Unraveling the hidden curriculum, for an equitable and fair pedagogical practice]», *European Public & Social Innovation Review* 10 (2025): 1-17.

[21] Laura Quintana y Julian Hermida, «La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica», *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines* 16, n.º 2 (2019): 73-80.

adquirida de fuentes indexadas y textos fundacionales.

El corpus teórico fue seleccionado considerando literatura clásica y contemporánea relacionada con formación integral, desarrollo moral, racionalidad instrumental, capital simbólico y ética universitaria. A partir de ello, se realizó un análisis hermenéutico-interpretativo que permitió identificar categorías teóricas clave, establecer relaciones entre los enfoques y construir una síntesis conceptual. La búsqueda se realizó en bases de datos como Scopus, Scielo y Google Scholar, utilizando palabras clave como “ética en educación superior”, “formación moral”, “neoliberalismo educativo”, “psicología de la moral” y “desarrollo moral”. Se priorizaron artículos indexados y textos fundacionales de alta citación.

La hipótesis de trabajo sostiene que la formación ética en educación superior constituye un proceso relacional y contextual, que trasciende la transmisión de contenidos normativos, requiriendo prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo del juicio moral, la reflexión crítica y la responsabilidad social. Bajo esta perspectiva, el objetivo general del artículo es: Examinar cómo la educación superior configura procesos de construcción moral que exceden la enseñanza normativa de la ética, a partir del análisis de factores filosóficos, psicológicos y pedagógicos implicados en la formación integral del estudiante universitario.

Desde esta perspectiva, el análisis se desarrolló mediante una lógica hermenéutica y crítica, orientada no solo a describir los planteamientos revisados, sino también a reflexionar sobre las tensiones existentes entre formación técnico-profesional y formación ética en la educación superior. En consecuencia, el artículo se configura como una reflexión teórica interdisciplinaria sobre los desafíos contemporáneos de la universidad en la construcción moral y ética de los estudiantes.

Resultados e Interpretación

Análisis crítico de la formación integral

La educación superior enfrenta actualmente una tensión persistente entre la formación profesional-técnica y la formación integral de la persona. En numerosos contextos universitarios, la lógica de la empleabilidad, la productividad y la eficiencia ha orientado los procesos formativos hacia la adquisición de competencias operativas, relegando a un segundo plano la dimensión ética, reflexiva y humanizadora de la educación²². Esta situación no solo incide en la estructura curricular, sino también en el sentido mismo de la universidad como institución responsable de articular saber, juicio crítico y compromiso social. Por tanto, desde

[22] Federico Hans Hagelsieb, «Integrando la ética en la formación universitaria: un imperativo contemporáneo», *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 15, n.º 30 (2025). Vélez Calvo et al., «La enseñanza de la ética en la educación superior», 21-36.

una perspectiva filosófica, la universidad debe formar intelectuales nutridos de valores morales, que sean capaces de integrar conocimiento y virtud, de modo que la educación no quede limitada al dominio disciplinar, sino que contribuya a la construcción ética de la persona.

Formación del profesional técnicamente competente

En la educación superior la formación profesional-técnica se define como un proceso orientado primordialmente a la adquisición de competencias operativas, saberes disciplinares especializados y habilidades prácticas necesarias para la inserción en el mercado laboral. En las últimas décadas, esta dimensión ha estado fuertemente influenciada por modelos neoliberales que priorizan lógicas del mercado en la educación.²³ Bajo este enfoque, el conocimiento suele instrumentalizarse para responder a las demandas del sistema económico, lo que puede generar una tensión con los fines humanistas de la universidad. Si bien es un componente esencial para el desarrollo técnico y la especialización, una formación centrada exclusivamente en lo técnico corre el riesgo de promover una racionalidad instrumental que desatiende la dimensión ética y el compromiso social²⁴.

Formación integral en la educación superior

Se comprende como un paradigma educativo multidimensional que trasciende la instrucción técnica, buscando el desarrollo del estudiante en su totalidad humana, intelectual, ética y social. Este enfoque se sustenta en la articulación armónica entre el dominio disciplinar, el juicio crítico y la responsabilidad ciudadana²⁵. La formación integral requiere superar la dicotomía entre la fe y la razón, o entre el saber científico y la dignidad humana, integrando estos elementos mediante el diálogo interdisciplinario.

Al respecto, se destaca que ante una sociedad que tiende a fundarse en los saberes científico-técnicos es necesario valorarlos a partir de la dignidad del humano²⁶. En la misma línea, la universidad actúa como una comunidad de socialización moral donde la mediación docente y la reflexión filosófica dotan al ejercicio profesional de una orientación ética y una relevancia social orientada al bien común.

[23] Fleet, Seamus y Salazar, «Crisis de la educación superior en el Chile neoliberal». Claudio Gutiérrez, Mercedes López y Carlos Ruíz Schneider, *Educación superior y segregación social en Chile. Historia de sus ideas, políticas e instituciones (apuntes de clase)* (Santiago: CEIBO, 2018).

[24] Francisco Novoa-Rojas, Ángela Alarcón-Alvear y Josefa González-Salas, «La importancia de la filosofía en la educación superior: análisis de los programas en la Universidad Católica de la Santísima Concepción», *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 24, n.º 56 (2025): 258-267.

[25] Baloi, «La actualidad de la ética tomista», 37-49. Da Silva, «El vínculo entre felicidad y virtudes morales», 93-115.

[26] Novoa-Rojas, Alarcón-Alvear y González-Salas, «La importancia de la filosofía en la educación superior», 258-267.

La macroestructura y su influencia en educación superior

Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, la educación superior no constituye únicamente un espacio de transmisión de conocimientos, sino también un escenario de reproducción cultural y social. En este marco, el capital social se articula con el capital económico y cultural, configurando relaciones de poder que influyen en las oportunidades de acceso, permanencia y reconocimiento dentro de la sociedad. Para Bourdieu, el capital social corresponde al conjunto de recursos existentes o potenciales pertenecientes a redes estables de relaciones e instituciones socialmente reconocidas, las cuales implican determinados beneficios simbólicos y materiales.²⁷

En esta línea, los sujetos desarrollan disposiciones, percepciones y prácticas condicionadas por su contexto social, proceso que el autor denomina *habitus*.²⁸ Este concepto permite comprender que las formas de actuar, pensar y valorar no emergen de manera completamente autónoma, sino que se encuentran mediadas por estructuras sociales e históricas que influyen en la construcción de la subjetividad. Desde esta perspectiva, la universidad no es un espacio neutral, ya que reproduce determinadas lógicas culturales, criterios de legitimidad y formas de capital simbólico que inciden en la formación ética y profesional de los estudiantes.

De manera complementaria, autores como Robert Putnam, James Coleman y Francis Fukuyama destacan que el capital social se sustenta en elementos como la confianza, la reciprocidad y el respeto por las normas compartidas, componentes fundamentales para la consolidación de la vida cívica y la cohesión comunitaria. Estas dimensiones permiten comprender que la formación universitaria no solo involucra el desarrollo de competencias individuales, sino también la construcción de vínculos sociales y principios éticos que favorecen la participación democrática y la responsabilidad colectiva.²⁹

En consecuencia, la educación superior participa activamente en la configuración de las formas de convivencia, de las relaciones de poder y de los marcos valóricos que orientan la vida social. La universidad, por tanto, no solo forma profesionales técnicamente competentes, sino también sujetos insertos en estructuras culturales y simbólicas que influyen en su comprensión del éxito, la responsabilidad y el compromiso con el bien común. **Principio del formulario**

Final del formulario

Estas dinámicas pueden manifestarse mediante formas de violencia simbólica, entendida como

[27] Pierre Bourdieu, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Editorial Taurus, Madrid, 1988 [1ª edición en francés, *La Distinction*, Les Éditions de Minuit, 1979], Traducción de Mª del Carmen Ruiz de Elvira.

[28] Pierre Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social* (Ciudad de México: Siglo XXI, 2002).

[29] Manuel Fernando Cabrera Jiménez y Claudia Liliانا Infante Rincón, «Capital social estructural y educación, un estudio desde la perspectiva de Pierre Bourdieu: estudio de caso Universidad ECCI», *Revista Academia y Virtualidad* 9, n.º 1 (2016): 105-122.

la imposición de significados, valores y criterios de legitimidad que son asumidos como naturales por los propios sujetos, reproduciendo así desigualdades culturales y sociales dentro del espacio universitario. En este sentido, el currículum oculto opera también como mecanismo de reproducción simbólica, transmitiendo de manera implícita determinadas formas de comportamiento, legitimidad y nociones hegemónicas de éxito y reconocimiento profesional.

Crisis ética y desafíos en educación superior

Diversos contextos universitarios han asumido una lógica de adquisición competencias operativas, relegando a un segundo plano la dimensión ética, reflexiva y humanizadora de la educación. Esta situación no solo incide en la estructura curricular, sino también en el sentido mismo de la universidad como institución responsable de articular y mediar el saber, el juicio crítico y el compromiso social.

Desde una perspectiva filosófica, la universidad orienta el horizonte hacia intelectuales nutridos de valores morales, que sean capaces de integrar conocimiento y virtud, de modo que la educación no quede limitada al dominio disciplinar, sino que contribuya a la construcción ética de la persona. Asimismo, es posible identificar que existen líneas de praxis ética, como la filosofía Tomista, que plantea que la felicidad humana se vincula de manera necesaria con las virtudes morales, las cuales ordenan las potencias humanas hacia el bien y hacen posible una vida más plena, presentándose entonces la crisis valórica en educación superior como una expresión de racionalidad educativa que privilegia la instrumentalización del conocimiento, más que la formación integral y axiológico de los profesionales.³⁰

La literatura reciente sobre educación en valores en educación superior coincide en que la universidad debe repensar su compromiso formativo. Diversos estudios señalan que este tipo de instituciones deben reconsiderar su propósito social y su responsabilidad en la formación de estudiantes con sólidos valores éticos y morales³¹. Del mismo modo, investigaciones empíricas han mostrado que la enseñanza universitaria no se limita a transmitir conocimientos, pues la dimensión moral de la docencia constituye un complemento indispensable para el

[30] Jochua Abrão Baloi, «La actualidad de la ética tomista en la Universidad: una mirada a partir de Mozambique», *In Itinere. Revista Digital de Estudios Humanísticos de la Universidad FASTA* 8, n.º 2 (2018): 37-49. Diego Da Silva, «El vínculo entre felicidad y virtudes morales en la ética de Tomás de Aquino», *Revista de Filosofia UCSC* 22, n.º 1 (2023): 93-115, acceso el 5 de mayo de 2026.

[31] José Arquímedes Fernández Vásquez, Alberto Gómez Fuertes, Ana María Guerrero Millones y Dante Godofredo Supo Rojas, «Ética e investigación: el rol de la universidad latinoamericana en la transformación social», *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, n.º 19 (2023): 218-226.

aprendizaje significativo y la formación ciudadana. Asimismo, la enseñanza valórica no constituye un elemento imprescindible en la función pública y social³².

En el contexto de la crisis valórica de la educación superior, las asignaturas de Ética y de Cultura y Valores se configuran como espacios pedagógicos estratégicos, dado que trascienden la enseñanza normativa para promover en el estudiantado procesos de reflexión crítica, deliberación moral y análisis del sentido ético de su formación profesional, así como de las implicancias sociales de su futuro desempeño en contextos complejos y heterogéneos.³³

Ante esto, la enseñanza de la ética en el ámbito universitario favorece el desarrollo del juicio moral, la autoconciencia y el compromiso con una actuación profesional responsable, elementos que fortalecen tanto la identidad profesional como las bases de una convivencia orientada al bien común.³⁴ En esta misma dirección, Antonio Bolívar sostiene que la formación ética universitaria resulta indispensable para que los estudiantes reconozcan y practiquen las dimensiones morales de su futura profesión, superando la tendencia a reducirla a un mero currículo por omisión³⁵.

Desde la docencia universitaria, este desafío exige revisar las prácticas de enseñanza, planteando como horizonte el análisis, la problematización y la co-construcción de argumentos para propiciar espacios de diálogo, comunicación efectiva y reflexiva sobre los contenidos entregados. Por lo tanto, la literatura existente sobre ética ha destacado que el profesorado cumple un rol decisivo en la transmisión de valores, no solo por lo que enseña, sino por la forma en que organiza la experiencia educativa y modela una relación pedagógica basada en el respeto, la responsabilidad y la integridad³⁶.

En consecuencia, la labor docente debe dirigir todos sus esfuerzos en generar una articulación de conocimientos disciplinares con una formación moral capaz de favorecer la autonomía intelectual y el compromiso social. La investigación empírica muestra que la concepción ética predominante en el cuerpo docente universitario incide directamente en la vida personal y en los criterios valóricos de los estudiantes, lo que convierte al profesor en un referente moral

[32] Adilen Carpio-Camacho, María del Carmen Echevarría-Gómez, María de la Claridad Páez-Martín y Osvaldo Romero-Romero, "Ética y formación personalizada: Una experiencia con profesorado universitario cubano que capacita personal directivo", *Revista Electrónica Educare* 22, n.º 3 (2018): 1-20.

[33] Henry David Bazurto-Barragán y Diana Yuneiry Higuera-Ramírez, «Concepciones de la ética en docentes universitarios y su influencia en la educación superior», *Avances en Psicología Latinoamericana* 39, n.º 3 (2021): 1-19.

[34] Ángela Salas-García, Gloria Aydee Gallo Cubillos y Adela Katherine Higuera Girón, «La formación ética en la administración y la gestión pública: experiencias de enseñanza en la educación superior colombiana», *Integritas: Revista de Ética* 2, n.º 3 (2019): 82-97.

[35] Antonio Bolívar, «El lugar de la ética profesional en la formación universitaria», *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10, n.º 24 (2005): 93-123.

[36] Carpio-Camacho et al., "Ética y formación personalizada", 8.

insustituible dentro del proceso formativo.³⁷. Frente a ello, estas asignaturas adquieren una función central, pues permiten recuperar la pregunta por el sentido de la universidad, la finalidad de la profesión y la responsabilidad pública del conocimiento. Fortalecer esta dimensión no implica debilitar la formación profesional, sino dotarla de orientación humana, densidad ética y relevancia social, de modo que la universidad forme no sólo profesionales competentes, sino también personas reflexivas, responsables y comprometidas.

Discusiones

El análisis desarrollado en el presente artículo permitió examinar cómo la educación superior configura procesos de construcción moral que exceden la enseñanza normativa de la ética, integrando dimensiones filosóficas, psicológicas y pedagógicas implicadas en la formación integral del estudiante universitario. En este marco, la hipótesis de trabajo planteó que la formación ética en educación superior constituye un proceso relacional y contextual que trasciende la mera transmisión de contenidos normativos, requiriendo prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo del juicio moral, la reflexión crítica y la responsabilidad social.

A partir de la revisión teórica realizada, se identificó que la construcción ética del estudiante universitario se encuentra influida por múltiples dimensiones formativas. Desde la filosofía, particularmente desde la tradición tomista influenciada por la ética teleológica aristotélica, se comprende que la formación humana se orienta hacia el bien y que las virtudes perfeccionan la acción moral³⁸. Desde la psicología, se evidencia que la moral se configura progresivamente mediante la interacción del sujeto con su entorno, sus pares y los agentes educativos, entendiendo la ética como un proceso dinámico y situado más que como una condición estática o exclusivamente normativa.

Asimismo, el análisis permitió reconocer que las instituciones de educación superior constituyen espacios simbólicos de construcción moral, en los cuales convergen tensiones culturales, sociales y económicas. En este sentido, las universidades enfrentan actualmente el desafío de promover una formación integral capaz de superar las limitaciones impuestas por modelos neoliberales que han tendido a instrumentalizar la educación en función de la productividad, el ascenso social y las lógicas de mercado. Esto ha favorecido procesos de tecnocratización del conocimiento y de debilitamiento del sentido público de la universidad³⁹. Estas dinámicas influyen en las prácticas institucionales, en las relaciones educativas y en los modos de comprender el éxito profesional y humano.

[37] Baloi, «La actualidad de la ética tomista», 37-49. Hagelsieb, «Integrando la ética en la formación universitaria».

[38] Baloi, «La actualidad de la ética tomista», 37-49.

[39] María Olivia Monckeberg, *El negocio de las universidades en Chile* (Santiago: Random House, 2007).

En este contexto, la tensión entre la formación profesional-técnica y la formación integral no es un fenómeno aislado, sino una manifestación de las dinámicas globales que instrumentalizan el conocimiento en función de la productividad y la empleabilidad. La literatura especializada advierte que, frente a la creciente flexibilidad del mercado laboral y la pérdida de referentes cívicos tradicionales, la educación superior debe reposicionarse como espacio de formación en ética profesional articulada a la ciudadanía, la responsabilidad pública y el bien común.⁴⁰ Si bien la educación superior ha respondido a la necesidad de especialización, la evidencia sugiere que esta priorización ha relegado la reflexión ética a un segundo plano, incluso cuando la ética se incluye formalmente en los planes de estudio. Un desafío crucial radica en la implementación pedagógica, donde la enseñanza a menudo se limita a un enfoque normativo e informativo, careciendo de la profundidad reflexiva y el dinamismo necesarios para el desarrollo del juicio moral, agravado por la falta de criterios comunes de evaluación y una distribución desigual de las horas dedicadas a la ética⁴¹.

Sin embargo, esta situación también presenta oportunidades significativas. La universidad, como la comunidad encargada de la socialización moral⁴², tiene el potencial de ir más allá de la transmisión de contenidos, fomentando un entorno donde la ética se construya a través de la interacción, la experiencia y el contexto⁴³. Para ello, es fundamental adoptar metodologías innovadoras que promuevan el pensamiento crítico y la resolución de dilemas éticos reales. Estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), los debates y el juego de rol pueden ser herramientas para que los estudiantes desarrollen la capacidad de deliberación moral y apliquen principios éticos en su futuro desempeño profesional. Además, el rol del docente es insustituible, actuando como un modelo ético cuya coherencia entre lo que enseña y cómo organiza la experiencia educativa es fundamental para la formación de valores⁴⁴. La integración de la ética en la formación universitaria no solo fortalece la identidad profesional, sino que también prepara a los estudiantes para una ciudadanía activa y responsable, capaz de enfrentar los desafíos sociales y tecnológicos contemporáneos, como la ética de la Inteligencia Artificial, con una perspectiva humanista y crítica.

El aporte más relevante de esta investigación radica en la articulación interdisciplinaria entre

[40] Hagelsieb, «Integrando la ética en la formación universitaria». Carolina Martínez, «Ética profesional y derechos humanos: convergencias necesarias para la educación superior actual», *Temas de Educación* 20, n.º 2 (2022): 95-122.

[41] Vélez Calvo et al., «La enseñanza de la ética en la educación superior», 21-36.

[42] Novoa-Rojas, Alarcón-Alvear y González-Salas, «La importancia de la filosofía en la educación superior», 258-267.

[43] Ziadet Bermúdez et al., «Análisis de la ética en la educación», e-639.

[44] Elicza Isabel Ziadet Bermúdez, Tatiana Carolina León Cruz, Nathaly Scarlett Andrade Rodríguez y Lilibeth Alexandra Palacios Montoya, «Análisis de la ética en la educación y su formación integral y desarrollo moral de los estudiantes», *Revista Social Fronteriza* 5, n.º 2 (2025): e-639.

los enfoques presentados, permitiendo comprender la formación ética en educación superior como un proceso relacional, que se encuentra mediado por estructuras sociales, superando visiones reduccionistas, que solo se focalizan en lo normativo o individual.

Conclusiones

En consecuencia, la universidad no sólo transmite conocimientos técnicos o disciplinares, sino que participa activamente en la formación ética y moral de los sujetos. La revisión histórica, filosófica y psicológica desarrollada permite sostener que la ética en educación superior no puede reducirse a un saber normativo aislado, sino que constituye un proceso formativo interrelacional, contextual y experiencial, en el que intervienen la mediación docente, la cultura institucional y las interacciones cotidianas. En este escenario, la formación ética universitaria no constituye un complemento accesorio de la educación profesional, sino una dimensión estructural para la construcción de sujetos capaces de responder críticamente a las complejidades sociales contemporáneas. Por lo tanto, la racionalidad neoliberal no solo influye, sino que reconfigura estructuralmente el juicio moral universitario hacia formas individualizadas de ética.

Finalmente, resulta pertinente profundizar futuras investigaciones sobre las prácticas pedagógicas concretas mediante las cuales las instituciones de educación superior favorecen, o limitan, el desarrollo ético y moral de los estudiantes. En paralelo, la creciente mediación tecnológica exige una línea de investigación dedicada a la ética digital y el juicio moral en entornos automatizados. Este esfuerzo debe complementarse con análisis comparados de modelos de gestión curricular, con el fin de establecer estándares de calidad que posicionen la formación integral como un eje transversal y no periférico a la capacitación técnica.

Referencias

- Baloi, Jochua Abrão. «La actualidad de la ética tomista en la universidad: una mirada a partir de Mozambique». In *Itinere. Revista Digital de Estudios Humanísticos de la Universidad FASTA* 8, n.º 2 (2018): 37-49.
- Barra Almagiá, Enrique. «El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg». *Revista Latinoamericana de Psicología* 19, n.º 1 (1987): 7-18.
- Bazurto-Barragán, Henry David, y Diana Yuneiry Higuera-Ramírez. «Concepciones de la ética en docentes universitarios y su influencia en la educación superior». *Avances en Psicología Latinoamericana* 39, n.º 3 (2021): 1-19.
- Bolívar, Antonio. «El lugar de la ética profesional en la formación universitaria». *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10, n.º 24 (2005): 93-123.
- Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México: Siglo XXI, 2002.

- Bourdieu, Pierre. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1988.
- Carpio-Camacho, Adilen, María del Carmen Echevarría-Gómez, María de la Claridad Páez-Martín y Osvaldo Romero-Romero. «Ética y formación personalizada: una experiencia con profesorado universitario cubano que capacita personal directivo». *Revista Electrónica Educare* 22, n.º 3 (2018): 1-20. .
- Cheng, Patricia W., y Keith J. Holyoak. «Pragmatic reasoning schemas». *Cognitive Psychology* 17, n.º 4 (1985): 391-416. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(85\)90014-3](https://doi.org/10.1016/0010-0285(85)90014-3).
- Chuaqui, Benedicto. «Acerca de la historia de las universidades». *Revista Chilena de Pediatría* 73, n.º 6 (2002): 583-585. .
- Da Silva, Diego. «El vínculo entre felicidad y virtudes morales en la ética de Tomás de Aquino». *Revista de Filosofía UCSC* 22, n.º 1 (2023): 93-115. .
- Escámez, José, y Pedro Ortega. *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres, 1986.
- Fernández Vásquez, José Arquímides, Alberto Gómez Fuertes, Ana María Guerrero Millones y Dante Godofredo Supo Rojas. «Ética e investigación: el rol de la universidad latinoamericana en la transformación social». *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, n.º 19 (2023): 218-226. .
- Ferlie, Ewan, Christine Musselin y Gianluca Andresani. «The steering of higher education systems: a public management perspective». *Higher Education* 56, n.º 3 (2008): 325-348. .
- Fleet, Nicolás, Pablo Seamus y José Miguel Salazar. «Crisis de la educación superior en el Chile neoliberal: mercado y burocracia». *Dossier: Procesos de privatización de la educación en países latinoamericanos* (2020). .
- Ghiardo Soto, Felipe, y Óscar Dávila León. «Educación superior y estructura social en Chile: aproximaciones desde tres grupos generacionales». *Última Década* 28, n.º 53 (2020): 40-77. .
- Gutiérrez, Claudio, Mercedes López y Carlos Ruíz Schneider. *Educación superior y segregación social en Chile. Historia de sus ideas, políticas e instituciones (apuntes de clase)*. Santiago: CEIBO, 2018.
- Hagelsieb, Federico Hans. «Integrando la ética en la formación universitaria: un imperativo contemporáneo». *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 15, n.º 30 (2025). .
- Haidt, Jonathan, y Selin Kesebir. «Morality». En *Handbook of Social Psychology*, editado por Susan T. Fiske, Daniel T. Gilbert y Gardner Lindzey, 797-832. Hoboken, NJ: Wiley, 2010.
- Jara, M., M. Olivera y E. Yerrén. «Teoría de la personalidad según Albert Bandura». *Revista JANG* 7, n.º 2 (2018): 22-35.
- Martínez, Carolina. «Ética profesional y derechos humanos: convergencias necesarias para la educación superior actual». *Temas de Educación* 20, n.º 2 (2022): 95-122. .

- Mas, Jesús. *Variables cognitivas que intervienen en la psicología de la moral*. Tesis doctoral, Universitat de València, Facultat de Psicologia, 2015. Acceso el 5 de mayo de 2026. .
- Monckeberg, María Olivia. *El negocio de las universidades en Chile*. Santiago: Random House, 2007.
- Novoa-Rojas, F., Á. Alarcón-Alvear y J. González-Salas. «La importancia de la filosofía en la educación superior: análisis de los programas en la Universidad Católica de la Santísima Concepción». *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 24, n.º 56 (2025): 258-267. .
- O'Connor, James. «Desarrollo desigual y combinado y crisis ecológica». *Ambiente y Sociedade* 4, n.º 2 (jul./dez. 2003).
- Quintana, Laura, y Julian Hermida. «La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica». *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines* 16, n.º 2 (2019): 73-80.
- Salas-García, Ángela, Gloria Aydee Gallo Cubillos y Adela Katherine Higuera Girón. «La formación ética en la administración y la gestión pública: experiencias de enseñanza en la educación superior colombiana». *Integritas: Revista de Ética* 2, n.º 3 (2019): 82-97. Acceso el 5 de mayo de 2026. .
- Santos, M.A., Í. Mella-Núñez y J. García-Álvarez. «Educación moral y ética de la acción en el aprendizaje-servicio universitario. La sombra de John Dewey». *Perfiles Educativos* 43, n.º 173 (2021): 166-182. .
- Simbürger, Elisabeth. «Moving through the city: visual discourses of upward social mobility in higher education advertisements on public transport in Santiago de Chile». *Visual Studies* 28, n.º 1 (2013): 67-77. .
- Trujillo-Vargas, José Jesús, Antonio Pérez-Robles y Rosa Gómez-Del Amo. «Desentrañar el currículum oculto, para una práctica pedagógica equitativa y justa». *European Public & Social Innovation Review* 10 (2025): 1-17. .
- Vélez Calvo, Ximena, Liliana Arciniegas Sigüenza, Karina Huiracocha Tutiven y Carolina Seade Mejía. «La enseñanza de la ética en la educación superior: una revisión de los planes de estudio de las carreras de grado». *Runae* 14 (2026): 21-36. .
- Vercellone, Carlo. «From formal subsumption to general intellect: elements for a Marxist reading of the thesis of cognitive capitalism». *Historical Materialism* 15, n.º 1 (2007): 13-36. .
- Ziadet Bermúdez, Elicza Isabel, Tatiana Carolina León Cruz, Nathaly Scarlett Andrade Rodríguez y Lilibeth Alexandra Palacios Montoya. «Análisis de la ética en la educación y su formación integral y desarrollo moral de los estudiantes». *Revista Social Fronteriza* 5, n.º 2 (2025): e-639. .

Cómo citar este artículo: Binimelis Araos, H., & Díaz Araya, E. (2026). Ética en formación: aportes filosóficos y psicológicos a la construcción moral en la educación superior. *Phrónesis*, 1 (2), pp. 28–45.

EL AULA COMO RITUAL: DOCENCIA EN LA FRONTERA ALGORÍTMICA

THE CLASSROOM AS RITUAL: TEACHING AT THE ALGORITHMIC FRONTIER

Jorge Daza Gómez
Instituto Profesional Santo Tomás
jdazag@santotomas.cl

Resumen

El artículo examina la transformación del aula universitaria en el contexto de la expansión de la inteligencia artificial y las tecnologías digitales, sosteniendo que la educación contemporánea enfrenta una transición desde modelos instruccionales centrados en la transmisión de contenidos hacia ecologías de aprendizaje distribuidas y mediadas algorítmicamente. A partir de autores como Han, Siemens, Carr, Dewey, Zuboff y Rosa, se argumenta que el desafío educativo ya no consiste en garantizar el acceso a la información, sino en preservar la capacidad de construir sentido, ejercer juicio crítico y sostener formas de autonomía intelectual frente a la automatización cognitiva. El trabajo analiza fenómenos como la externalización del pensamiento, la educación híbrida, la analítica del aprendizaje y la soberanía pedagógica, proponiendo que el aula mantiene una función insustituible como espacio de resonancia humana y deliberación compartida. Finalmente, se sostiene que la tecnología solo adquiere legitimidad educativa cuando permanece subordinada a una concepción humanista de la formación, orientada al desarrollo integral de la persona y a la construcción de una ciudadanía crítica en la era digital.

Palabras clave: inteligencia artificial; educación superior; soberanía pedagógica; formación integral.

Abstract

This article examines the transformation of the university classroom in the context of the expansion of artificial intelligence and digital technologies, arguing that contemporary education is undergoing a shift from instructional models centered on content transmission toward distributed and algorithmically mediated learning ecologies. Drawing on the work of Han, Siemens, Carr, Dewey, Zuboff, and Rosa, it contends that the central educational challenge no longer lies in ensuring access to information, but in preserving the capacity to construct meaning, exercise

critical judgment, and sustain intellectual autonomy in the face of cognitive automation. The study addresses phenomena such as the externalization of thinking, hybrid education, learning analytics, and pedagogical sovereignty, proposing that the classroom retains an irreplaceable role as a space for human resonance and shared deliberation. Ultimately, it argues that technology acquires educational legitimacy only when it remains subordinated to a humanistic conception of formation, oriented toward the integral development of the person and the cultivation of critical citizenship in the digital age.

Keywords: artificial intelligence; higher education; pedagogical sovereignty; integral education.

El aula como experiencia y no como dispositivo

Después de décadas de transformaciones pedagógicas y tecnológicas, desde la centralidad de la pizarra tradicional hasta la expansión de los entornos digitales avanzados, resulta cada vez más evidente que enseñar no consiste en transferir información, sino en generar experiencias compartidas de comprensión y transformación. El aula no constituye únicamente un dispositivo técnico destinado a la circulación eficiente del conocimiento, sino un espacio simbólico donde se construyen sentidos, se negocian interpretaciones y se configuran formas de relación con el mundo. En este sentido, la experiencia educativa conserva una dimensión ritual que excede los procesos de instrucción y que remite a la formación de sujetos capaces de deliberar, interpretar y actuar en comunidad.

Esta dimensión, sin embargo, enfrenta hoy una mutación histórica de gran alcance. La tecnología ha dejado de funcionar como una mediación externa para convertirse en una verdadera infraestructura cognitiva que influye en las formas de atención, memoria y aprendizaje. Como advierte Han (2014), la sociedad contemporánea se encuentra marcada por un imperativo de positividad y rendimiento que tiende a eliminar toda negatividad, resistencia o interrupción, favoreciendo dinámicas de eficiencia permanente que erosionan las condiciones mismas de la reflexión crítica. La cuestión ya no consiste, por tanto, en determinar si utilizamos tecnologías digitales, sino en comprender de qué manera estas reconfiguran las posibilidades del pensamiento y las modalidades a través de las cuales los sujetos producen conocimiento.

En la actual frontera algorítmica, el aula corre el riesgo de convertirse en una simple terminal de respuestas inmediatas. Las plataformas educativas y los sistemas de inteligencia artificial están diseñados, en gran medida, para reducir la incertidumbre, optimizar procesos y eliminar cualquier forma de fricción que pueda ralentizar la experiencia del usuario. Aplicada al aprendizaje, esta lógica transforma el esfuerzo intelectual en una anomalía funcional y concibe el conocimiento como un bien de consumo caracterizado por la inmediatez y la disponibilidad permanente. La transparencia tecnológica promete una experiencia sin obstáculos, pero dicha

promesa puede comprometer precisamente aquello que constituye el núcleo formativo de la educación: la capacidad de interpretar, cuestionar y elaborar juicios propios.

Frente a esta tendencia, resulta necesario reivindicar la importancia de la fricción cognitiva como condición indispensable para el aprendizaje significativo. Comprender no equivale a recibir información correctamente estructurada, sino a atravesar procesos de duda, conflicto interpretativo y reconstrucción conceptual. El conocimiento auténtico exige una cierta resistencia del mundo y de los otros; requiere momentos de incertidumbre que obliguen al estudiante a reorganizar sus esquemas de comprensión y a asumir activamente la tarea de otorgar significado a lo aprendido. Cuando la tecnología elimina completamente esta fricción, el saber deja de ser una conquista intelectual y se convierte en un producto externalizado cuya legitimidad descansa en la eficacia del sistema más que en la comprensión del sujeto.

De esta situación emerge una de las paradojas centrales de la educación contemporánea: estudiantes capaces de producir resultados técnicamente correctos mediante herramientas de inteligencia artificial, pero incapaces de explicar los fundamentos conceptuales que sostienen aquello que han generado. La automatización amplía las capacidades operativas, aunque no garantiza el desarrollo del juicio crítico ni la apropiación reflexiva del conocimiento. El problema educativo ya no reside exclusivamente en el acceso a la información, sino en la formación de sujetos capaces de interrogarla, contextualizarla y atribuirle sentido.

La respuesta pedagógica a esta paradoja no puede consistir en rechazar la tecnología ni en restaurar formas tradicionales de instrucción. Exige, por el contrario, una reconfiguración del aula como espacio de conflicto productivo y deliberación compartida. Los estudiantes deben dejar de ocupar el lugar de consumidores pasivos de contenidos para convertirse en arquitectos de sus propias redes de conocimiento, capaces de distinguir no solo qué información poseen, sino dónde se encuentra, cómo se relaciona y por qué adquiere relevancia en determinados contextos. En esta transición, el aprendizaje se desplaza desde la acumulación de datos hacia la construcción crítica de conexiones significativas.

Del mismo modo, la incorporación de sistemas de inteligencia artificial requiere orientaciones pedagógicas que privilegien la interrogación por sobre la respuesta automática. El potencial educativo de estas tecnologías no reside en su capacidad para resolver problemas en lugar del estudiante, sino en su posibilidad de ampliar los espacios de diálogo, cuestionamiento y exploración conceptual. Cuando la interacción con sistemas digitales adopta formas cercanas a la tradición socrática, la tecnología deja de sustituir la autonomía intelectual y comienza a funcionar como una mediación que la fortalece.

La preservación de estos espacios de incertidumbre adquiere una relevancia aún mayor en un contexto caracterizado por la creciente automatización de los procesos cognitivos. Es precisamente en la incomodidad de la duda, en la confrontación de perspectivas divergentes y

en la interpretación de fenómenos complejos donde se desarrolla el juicio práctico o *phronesis*, entendido como la capacidad de actuar prudentemente en situaciones que no admiten soluciones puramente técnicas. La formación universitaria no puede reducirse a la adquisición eficiente de competencias instrumentales; debe orientarse también a la construcción de criterios éticos e interpretativos que permitan a los sujetos desenvolverse en escenarios marcados por la ambigüedad y la incertidumbre.

En consecuencia, mientras los algoritmos tienden a optimizar comportamientos mediante mecanismos de predicción y cálculo, la educación conserva la responsabilidad de formar personas capaces de formular preguntas relevantes y de sostener una relación crítica con las respuestas disponibles. El aula permanece así como uno de los pocos espacios institucionales donde la lentitud, la deliberación y la fricción intelectual pueden ser valoradas como condiciones positivas para el aprendizaje. Su función ya no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en preservar la posibilidad misma del pensamiento reflexivo en una cultura crecientemente orientada hacia la inmediatez y la automatización.

Esta transformación obliga a reconsiderar los fundamentos del paradigma educativo heredado de la modernidad industrial. Las teorías clásicas del aprendizaje, aunque continúan ofreciendo herramientas conceptuales valiosas, fueron elaboradas en un contexto histórico donde el conocimiento permanecía relativamente estable y donde los procesos cognitivos podían pensarse como fenómenos esencialmente internos al individuo. El nuevo escenario tecnológico cuestiona dichos supuestos y exige comprender el aprendizaje como una experiencia distribuida que involucra personas, dispositivos, redes e infraestructuras digitales. La metamorfosis del aula contemporánea no constituye, por tanto, una mera actualización instrumental, sino un cambio de paradigma que obliga a repensar la naturaleza misma del conocimiento y las condiciones sociales de su producción.

Del paradigma instruccional a las ecologías conectivas del aprendizaje

Uno de los fenómenos que explica la crisis de los modelos tradicionales de enseñanza es la acelerada reducción de la vida media del conocimiento, entendida como el intervalo entre la adquisición de un saber y su eventual obsolescencia. En numerosos campos disciplinares, la producción de conocimiento crece a un ritmo tal que las instituciones educativas ya no pueden concebirse como depósitos estables de información, sino como espacios capaces de sostener procesos permanentes de actualización, reinterpretación y conexión. En este escenario, el saber ya no depende exclusivamente del dominio de contenidos específicos, sino también de la capacidad para localizar, evaluar y movilizar información pertinente en contextos cambiantes.

Esta transformación cuestiona los supuestos compartidos por las teorías clásicas del

aprendizaje. El conductismo, el cognitismo y el constructivismo, pese a sus profundas diferencias, fueron formulados bajo la premisa de que el aprendizaje ocurre fundamentalmente en el interior del individuo y de que el conocimiento puede organizarse mediante secuencias relativamente estables de adquisición y desarrollo. La expansión de las tecnologías digitales y de las redes de información altera este marco conceptual al mostrar que una parte significativa del conocimiento contemporáneo reside en dispositivos, comunidades virtuales y sistemas externos a la conciencia individual.

Es precisamente en este contexto donde el conectivismo adquiere relevancia como una teoría capaz de interpretar los procesos educativos de la era digital. Inspirado en principios provenientes de la complejidad, la teoría de redes y la autoorganización, el conectivismo concibe el aprendizaje como la capacidad de establecer, mantener y reorganizar conexiones entre diversos nodos de información. El conocimiento deja de entenderse como una posesión individual para configurarse como una propiedad distribuida a través de múltiples sistemas humanos y tecnológicos. Aprender implica, por tanto, participar activamente en esas redes, reconocer la diversidad de perspectivas que las constituyen y desarrollar criterios para discernir qué conexiones deben fortalecerse y cuáles deben ser abandonadas.

Desde esta perspectiva, la capacidad de saber más adquiere mayor relevancia que el volumen de conocimientos acumulados en un momento determinado. La toma de decisiones se convierte, asimismo, en un proceso continuo de aprendizaje, puesto que aquello que resulta válido hoy puede perder pertinencia ante nuevas configuraciones del entorno informativo. El desafío formativo ya no consiste únicamente en transmitir respuestas correctas, sino en desarrollar la flexibilidad intelectual necesaria para actuar en escenarios caracterizados por la incertidumbre y el cambio permanente.

Este desplazamiento transforma profundamente los roles tradicionales del aula. El estudiante deja de ser un receptor o procesador de información para convertirse en un agente capaz de construir y gestionar sus propias redes de conocimiento. Su tarea principal consiste en aprender a orientarse críticamente en medio de flujos informativos cada vez más complejos, distinguiendo entre lo relevante y lo accesorio, entre la evidencia y la mera acumulación de datos.

De manera análoga, la función docente experimenta una redefinición sustantiva. Más que transmisor de contenidos, el profesor asume el papel de diseñador de ecologías de aprendizaje y mediador de procesos de conexión intelectual. Su responsabilidad ya no radica únicamente en enseñar determinados saberes disciplinares, sino en acompañar a los estudiantes en la construcción de criterios que les permitan navegar críticamente por entornos cognitivos distribuidos y sostener aprendizajes continuos a lo largo del tiempo.

La emergencia de estas ecologías conectivas refuerza, finalmente, la tesis central de este trabajo. En una cultura donde el aprendizaje ocurre en redes abiertas y parcialmente incontrolables, el encuentro educativo adquiere un significado distinto al que poseía en los modelos instruccionales tradicionales. La presencialidad deja de justificarse por la transmisión de información y encuentra su valor en la posibilidad de generar experiencias compartidas de interpretación, deliberación y construcción de sentido. El aula permanece así como un espacio privilegiado de resonancia humana frente a la creciente complejidad de los ecosistemas digitales contemporáneos.

La expansión de la inteligencia artificial en la educación superior ha hecho visible una paradoja cada vez más frecuente: la creciente separación entre el desempeño académico y la comprensión efectiva del conocimiento. La posibilidad de producir resultados técnicamente correctos mediante sistemas automatizados no garantiza la apropiación conceptual de los procesos que los hacen posibles. Por el contrario, la eficiencia algorítmica puede generar una apariencia de maestría que oculta un vacío formativo más profundo, transformando el aprendizaje en una práctica de consumo externo antes que en una conquista intelectual propia. Uno de los síntomas más evidentes de este fenómeno es la capacidad de los estudiantes para elaborar tareas complejas, resolver problemas o producir textos académicos utilizando herramientas de inteligencia artificial sin comprender plenamente los fundamentos disciplinarios involucrados. En numerosos casos, la información generada por los algoritmos es incorporada sin procesos sistemáticos de validación, análisis crítico o contraste con otras fuentes de conocimiento. Se configura así una ilusión de competencia en la que el estudiante actúa como un operador eficiente de sistemas tecnológicos, pero pierde progresivamente la capacidad de explicar la lógica interna de aquello que produce.

Esta situación puede interpretarse a la luz de la reflexión de Carr (2010) sobre la externalización progresiva de las funciones cognitivas. El acceso inmediato y permanente a la información modifica los hábitos de atención, memoria y razonamiento, desplazando hacia dispositivos externos tareas que anteriormente exigían procesos internos de elaboración y retención. La cuestión decisiva no radica en la disponibilidad de respuestas, sino en la posible atrofia de los mecanismos intelectuales necesarios para construirlas. Cuando la memoria, la búsqueda y la síntesis del pensamiento son delegadas sistemáticamente a infraestructuras digitales, el conocimiento deja de configurarse como una construcción personal para convertirse en un recurso distribuido cuya legitimidad depende de sistemas ajenos al sujeto que aprende.

La externalización cognitiva adquiere una dimensión aún más compleja cuando se vincula con formas de determinismo algorítmico presentes en diversos sistemas educativos contemporáneos. Los modelos de analítica predictiva y personalización del aprendizaje operan

a partir de patrones extraídos de datos previos, generando clasificaciones que pueden condicionar las trayectorias futuras del estudiantado. El riesgo consiste en reducir la singularidad de la experiencia humana a probabilidades estadísticas, transformando las decisiones pedagógicas en inferencias automatizadas sustentadas por criterios de eficiencia y rendimiento. En ausencia de una supervisión crítica, la tecnología deja de actuar como un andamiaje para el aprendizaje y comienza a funcionar como una estructura de poder que modela las posibilidades mismas de la acción educativa.

Frente a estas dinámicas, la tarea de la universidad no puede limitarse a incorporar herramientas cada vez más sofisticadas, sino que debe preservar aquellos espacios donde el conocimiento continúa exigiendo esfuerzo interpretativo, deliberación y confrontación con la incertidumbre. El aprendizaje significativo requiere una cierta resistencia que obligue al estudiante a buscar, contrastar y reconstruir activamente aquello que recibe. La dificultad no constituye una falla del proceso educativo, sino una condición necesaria para el desarrollo de la autonomía intelectual y del juicio crítico.

Desde esta perspectiva, la inteligencia artificial adquiere valor pedagógico únicamente cuando fortalece la agencia del sujeto y amplía sus capacidades reflexivas en lugar de sustituirlas. La formación universitaria debe orientarse a desarrollar competencias que permitan evaluar la confiabilidad de la información, reconocer los límites de los sistemas automatizados y sostener procesos de deliberación independientes de la respuesta inmediata proporcionada por los algoritmos. La cuestión fundamental no consiste en aprender más rápido ni en producir con mayor eficiencia, sino en conservar la capacidad de pensar por cuenta propia en un contexto caracterizado por la creciente automatización del conocimiento.

En consecuencia, el aula universitaria permanece como uno de los pocos espacios institucionales donde todavía es posible aprender a través de la dificultad y la interrogación crítica. Cuando las respuestas se vuelven automáticas y omnipresentes, el acto educativo recupera una de sus funciones más antiguas y esenciales: enseñar a formular aquellas preguntas que ningún algoritmo puede responder por completo y formar sujetos capaces de asumir responsablemente la tarea de interpretar el mundo que habitan.

La frontera operativa: hibridación, aula invertida e inteligencia artificial

La transformación del aula contemporánea no se expresa únicamente en la incorporación de nuevas tecnologías, sino en la consolidación de modelos pedagógicos capaces de integrar de manera coherente distintos tiempos, espacios y formas de interacción. La educación híbrida o *blended learning* constituye una de las respuestas más significativas a este proceso, no como una simple combinación entre presencialidad y virtualidad, sino como una reorganización estructural de la experiencia educativa orientada hacia la flexibilidad, la convergencia y la

continuidad del aprendizaje (Graham, 2013).

Desde esta perspectiva, la hibridación supone un rediseño deliberado de las relaciones entre objetivos formativos, actividades y mecanismos de evaluación. Diversos marcos conceptuales, desarrollados por organismos internacionales y centros especializados, distinguen configuraciones que van desde modelos de rotación entre espacios físicos y digitales hasta experiencias predominantemente virtuales complementadas por encuentros presenciales estratégicos (Horn y Staker, 2015). Sin embargo, la eficacia pedagógica de estas modalidades no depende del porcentaje de tiempo transcurrido en línea, sino de la capacidad para construir un diálogo didáctico continuo que reduzca la distancia psicológica entre docentes, estudiantes y contenidos.

En este escenario, el aula invertida emerge como una de las expresiones más acabadas de la lógica híbrida contemporánea. Al trasladar la adquisición inicial de contenidos hacia espacios asincrónicos, libera el tiempo compartido para actividades de análisis, deliberación y resolución de problemas complejos (Bergmann y Sams, 2012). La clase deja de organizarse en torno a la exposición magistral y se transforma en un espacio dedicado a la construcción colectiva de significado, donde la interacción adquiere un valor formativo superior al de la mera transmisión de información.

Este desplazamiento altera profundamente los roles tradicionales de la enseñanza universitaria. El estudiante asume mayores niveles de autonomía en la gestión de sus procesos de aprendizaje, mientras que el docente abandona progresivamente la posición de transmisor exclusivo del conocimiento para convertirse en diseñador de experiencias, mediador intelectual y orientador de trayectorias formativas. La función pedagógica ya no consiste en administrar contenidos escasos, sino en acompañar la interpretación crítica de una información cada vez más abundante y distribuida.

La consolidación de estos modelos exige, sin embargo, condiciones institucionales que exceden la mera disponibilidad tecnológica. La literatura especializada coincide en la necesidad de articular nuevas pedagogías centradas en la autonomía y las habilidades socioemocionales, garantizar el acceso equitativo a dispositivos y conectividad, desarrollar entornos virtuales flexibles y utilizar sistemas de seguimiento capaces de identificar oportunamente dificultades en la participación y permanencia estudiantil (UNESCO, 2021). La hibridación solo adquiere sentido pedagógico cuando la infraestructura tecnológica permanece subordinada a finalidades formativas explícitas y a principios de inclusión y justicia educativa.

La incorporación de la inteligencia artificial intensifica aún más estas transformaciones al dejar de operar como una herramienta complementaria para convertirse en una infraestructura que atraviesa el conjunto del proceso educativo. Los sistemas de tutoría adaptativa permiten personalizar itinerarios de aprendizaje a partir de las necesidades específicas de cada

estudiante; los modelos generativos ofrecen apoyos para la planificación y la autorregulación académica; y las plataformas de evaluación formativa proporcionan retroalimentación inmediata que favorece procesos continuos de mejora. Estas posibilidades amplían las capacidades de acompañamiento docente, pero también exigen criterios claros respecto de los límites y propósitos de la automatización pedagógica.

La cuestión decisiva no radica, por tanto, en la incorporación de tecnologías cada vez más sofisticadas, sino en la preservación del carácter humano del encuentro educativo. La hibridación no elimina la necesidad de la presencialidad; por el contrario, redefine su significado. Cuando la información puede circular de manera ubicua y los procesos rutinarios pueden ser automatizados, los espacios compartidos adquieren un valor renovado como instancias de diálogo, deliberación y construcción de comunidad. La clase presencial deja de justificarse por la transmisión de contenidos y encuentra su sentido en la posibilidad de generar experiencias de resonancia humana que ninguna infraestructura digital puede sustituir completamente.

En consecuencia, la frontera operativa de la educación contemporánea no debe comprenderse como una tensión entre lo analógico y lo digital, sino como la búsqueda de formas de integración capaces de poner la tecnología al servicio de finalidades genuinamente educativas. La inteligencia artificial, las plataformas híbridas y los modelos de aula invertida constituyen recursos valiosos en la medida en que fortalecen la autonomía, amplían las oportunidades de aprendizaje y enriquecen la interacción pedagógica. No obstante, su legitimidad última depende de la capacidad institucional para preservar aquello que continúa siendo irreductiblemente humano: la construcción compartida de significado, la deliberación crítica y la formación de sujetos capaces de actuar responsablemente en un mundo cada vez más mediado por algoritmos.

Tecnología, amplificación pedagógica y autonomía en la era digital

La conocida afirmación de Melvin Kranzberg según la cual la tecnología no es buena ni mala, pero tampoco neutral, adquiere una renovada vigencia en el contexto educativo contemporáneo. Las tecnologías digitales no constituyen, por sí mismas, soluciones automáticas ni amenazas inevitables para la enseñanza; sus efectos dependen de las formas pedagógicas que orientan su incorporación y de los marcos institucionales que regulan su uso. La cuestión decisiva no es tecnológica, sino educativa: determinar si estas herramientas amplifican las capacidades humanas o si, por el contrario, sustituyen procesos fundamentales de comprensión y deliberación.

En esta tensión se distinguen dos trayectorias posibles. Una primera orientación convierte a la tecnología en un mecanismo de externalización del pensamiento, delegando en sistemas

automatizados tareas que antes requerían interpretación, juicio y esfuerzo intelectual. La segunda la concibe como una mediación capaz de potenciar el aprendizaje, ampliar las oportunidades de exploración y enriquecer la construcción colectiva del conocimiento. Como advierte Zuboff (2019), las infraestructuras digitales contemporáneas tienden a organizar el comportamiento humano mediante lógicas de predicción y eficiencia, desplazando progresivamente la reflexión por mecanismos de optimización algorítmica. Sin una orientación pedagógica explícita, la automatización corre el riesgo de transformar la educación en un proceso centrado en la ejecución correcta más que en la comprensión significativa.

No obstante, múltiples experiencias muestran que es posible reorientar estas tecnologías hacia propósitos genuinamente formativos. Los sistemas de tutoría inteligente que responden mediante preguntas antes que mediante soluciones cerradas, los entornos inmersivos que facilitan la contextualización del conocimiento y las herramientas diseñadas para favorecer la inclusión educativa evidencian que la innovación tecnológica puede fortalecer, y no debilitar, la autonomía intelectual del estudiante. La diferencia fundamental radica en la intencionalidad pedagógica que estructura dichas experiencias.

La realidad virtual constituye un ejemplo particularmente ilustrativo de esta capacidad de amplificación. En la educación superior, los entornos inmersivos han dejado de ser meros recursos visuales para convertirse en espacios donde los estudiantes pueden experimentar situaciones de alta complejidad sin los riesgos asociados a los contextos reales. Simulaciones médicas, laboratorios digitales y escenarios de resolución de conflictos permiten desarrollar competencias prácticas y éticas mediante formas de aprendizaje experiencial difíciles de alcanzar en modalidades convencionales. El valor pedagógico de estas tecnologías no reside en reemplazar la experiencia, sino en multiplicar las posibilidades de interacción con ella.

Algo similar ocurre en las iniciativas orientadas a estudiantes con necesidades educativas especiales, donde las tecnologías digitales han demostrado un potencial significativo para reducir barreras de acceso, comunicación y participación. Los entornos inmersivos, las interfaces adaptativas y los sistemas de apoyo personalizados permiten configurar experiencias educativas más sensibles a la diversidad cognitiva, sensorial y emocional de los estudiantes, favoreciendo formas de aprendizaje que los modelos estandarizados difícilmente podrían ofrecer.

Estas experiencias muestran que la tecnología puede contribuir a disminuir obstáculos asociados a la sobrecarga sensorial, a las dificultades de interacción o a los ritmos diferenciados de aprendizaje, siempre que permanezca subordinada a criterios pedagógicos y éticos claramente definidos. La innovación tecnológica adquiere valor formativo cuando amplía las posibilidades de participación y fortalece la autonomía del estudiante, y no cuando reduce la complejidad de su experiencia a patrones predefinidos por sistemas automatizados.

La personalización no constituye, en este contexto, una forma de segmentación algorítmica orientada a clasificar o predecir comportamientos futuros, sino una estrategia pedagógica destinada a reconocer la singularidad irreductible de cada sujeto. Adaptar recursos, tiempos y modalidades de interacción implica asumir que la igualdad educativa no depende de ofrecer experiencias idénticas, sino de construir condiciones diferenciadas que permitan a todos los estudiantes participar plenamente en la vida académica. La tecnología opera así como una mediación para la justicia educativa y no como un mecanismo de normalización o control.

La experiencia de la educación inclusiva permite advertir, en consecuencia, una cuestión más amplia: el valor pedagógico de una tecnología no reside en sus prestaciones técnicas, sino en la orientación formativa que guía su utilización. Las mismas herramientas capaces de ampliar la participación y reconocer la diversidad pueden, bajo otros supuestos, reforzar mecanismos de estandarización, dependencia o control. La pregunta decisiva no es qué puede hacer la tecnología, sino qué tipo de relación educativa hace posible y qué concepción de la persona presupone. Desde esta perspectiva, toda innovación digital constituye simultáneamente una oportunidad pedagógica y un desafío ético que exige discernimiento crítico por parte de docentes e instituciones.

La frontera entre prácticas educativas que empobrecen la experiencia formativa y aquellas que la fortalecen continúa siendo, sin embargo, profundamente difusa. Una misma herramienta puede operar como sustituto del razonamiento o como catalizador del pensamiento crítico dependiendo de las formas concretas de integración pedagógica. Los sistemas de inteligencia artificial capaces de proporcionar respuestas inmediatas pueden fomentar la dependencia y la pasividad intelectual cuando eliminan el esfuerzo interpretativo; pero esas mismas tecnologías, utilizadas desde enfoques dialógicos o socráticos, pueden estimular la autonomía y favorecer procesos más complejos de reflexión y argumentación.

En este sentido, la tecnología actúa menos como una fuerza autónoma que como un amplificador de los modelos educativos que la contienen. La observación de Dewey (1938) mantiene aquí plena vigencia: aprender implica reconstruir activamente la experiencia y no limitarse a recibir información ya elaborada. Toda innovación tecnológica intensifica las lógicas pedagógicas preexistentes. Allí donde predomina una educación centrada en la reproducción mecánica del conocimiento, la automatización profundiza la dependencia; allí donde existe una cultura orientada hacia la investigación, la deliberación y la participación activa, las herramientas digitales pueden ampliar significativamente las capacidades humanas.

Estas transformaciones adquieren una relevancia aún mayor cuando se proyectan hacia el futuro del trabajo. La automatización contemporánea ya no afecta únicamente tareas repetitivas o manuales, sino también actividades intelectuales complejas que durante décadas se consideraron exclusivamente humanas. Como señala Harari (2018), el riesgo principal no

consiste únicamente en la pérdida de empleos específicos, sino en la progresiva erosión de la capacidad de los individuos para tomar decisiones autónomas en entornos crecientemente mediados por sistemas algorítmicos. La cuestión central deja entonces de ser qué conocimientos poseen las personas y pasa a ser cómo interpretan la realidad, cómo deliberan frente a la incertidumbre y cómo preservan su capacidad de actuar responsablemente.

En consecuencia, la educación superior enfrenta un desafío que trasciende la mera actualización tecnológica. Formar para el siglo XXI no implica únicamente incorporar nuevas herramientas digitales, sino desarrollar sujetos capaces de ejercer juicio crítico, adaptarse a contextos cambiantes y sostener formas de autonomía intelectual frente a la creciente sofisticación de los sistemas automatizados. El verdadero peligro no reside en la aparición de tecnologías cada vez más poderosas, sino en la posibilidad de formar individuos altamente funcionales y técnicamente eficientes, pero incapaces de construir significado propio o de cuestionar las lógicas que orientan el funcionamiento del mundo que habitan.

La tarea educativa consiste, por ello, en preservar la soberanía pedagógica frente a la expansión de la racionalidad algorítmica. La tecnología puede amplificar la experiencia humana, enriquecer los procesos de aprendizaje y abrir nuevas posibilidades de inclusión y participación. Sin embargo, solo una pedagogía comprometida con la autonomía, la reflexión y la formación integral puede impedir que esa misma tecnología termine sustituyendo aquello que pretende fortalecer. La frontera digital no constituye un límite técnico, sino un espacio permanente de disputa sobre el sentido mismo de la educación y sobre el tipo de sujetos que deseamos formar en una sociedad cada vez más automatizada.

Soberanía pedagógica, formación integral y condición humana en la era algorítmica

La expansión de las tecnologías digitales ha situado a la educación ante un desafío que trasciende las innovaciones metodológicas y las discusiones sobre infraestructura. La cuestión central radica en la capacidad de las instituciones para conservar el control sobre los fines, los procesos y los significados que orientan la formación humana en contextos crecientemente mediados por algoritmos. Las plataformas digitales ya no se limitan a distribuir contenidos o facilitar la comunicación; intervienen en la organización de la experiencia, modelan formas de atención y configuran modos específicos de comprender la realidad. En términos foucaultianos, operan como dispositivos de poder que producen subjetividades más que imponer conductas mediante mecanismos explícitos de coerción. Garantizar la soberanía pedagógica supone, por tanto, preservar la autonomía institucional, proteger los datos de estudiantes y docentes y definir los propósitos educativos desde criterios formativos antes que desde las lógicas del mercado tecnológico.

En este escenario, el papel del Estado adquiere una relevancia que excede la provisión de conectividad o equipamiento. Si durante las primeras etapas de la digitalización el objetivo prioritario consistió en ampliar el acceso, el desafío contemporáneo radica en asegurar condiciones que permitan un uso pedagógicamente significativo de las tecnologías. La evidencia muestra que la incorporación de dispositivos y plataformas, por sí sola, no transforma las prácticas educativas y, en determinadas circunstancias, puede incluso profundizar formas superficiales de aprendizaje. El problema ya no reside únicamente en la brecha de acceso, sino en una brecha de sentido que separa la utilización instrumental de la tecnología de la construcción auténtica del conocimiento. En este contexto, modelos como TPACK continúan ofreciendo marcos valiosos para integrar saber disciplinar, pedagógico y tecnológico, aunque su potencial depende de una formación docente capaz de comprender la enseñanza como una práctica crítica y compleja, donde la tecnología amplía el juicio profesional sin sustituirlo.

La responsabilidad pública exige, por ello, fortalecer procesos formativos orientados a la reflexión ética, establecer regulaciones que resguarden la autonomía pedagógica y redefinir los sistemas de evaluación para incorporar dimensiones vinculadas con el pensamiento crítico, la deliberación y la toma responsable de decisiones. La transformación educativa no puede reducirse a una cuestión técnica; depende de una articulación coherente entre política pública, formación docente y diseño pedagógico. Sin esta convergencia, existe el riesgo de consolidar instituciones altamente digitalizadas, pero intelectualmente empobrecidas.

La utilización de analíticas de aprendizaje y sistemas de Big Data ilustra con claridad esta tensión. La capacidad para identificar tempranamente patrones de riesgo académico y diseñar intervenciones oportunas representa una oportunidad significativa para fortalecer la permanencia estudiantil y personalizar los apoyos formativos. Instituciones como la Open University han demostrado el potencial de estos sistemas para ampliar oportunidades educativas y orientar procesos de tutoría adaptativa mediante el análisis de información histórica y datos en tiempo real. Sin embargo, la promesa de la predicción algorítmica convive con dilemas éticos fundamentales relacionados con la privacidad, la autonomía y la posibilidad de reducir la complejidad humana a categorías estadísticas. Cuando los modelos predictivos dejan de constituir herramientas de apoyo y comienzan a determinar trayectorias educativas futuras, emerge el riesgo del determinismo algorítmico y de una comprensión empobrecida de la subjetividad estudiantil.

La supervisión humana continúa siendo, por ello, una condición irrenunciable para cualquier proceso de automatización educativa. La tecnología debe actuar como un andamiaje que fortalezca la justicia y la autonomía, y no como una infraestructura de vigilancia que transforme al estudiante en un conjunto de datos susceptibles de optimización. La soberanía pedagógica implica precisamente la capacidad de decidir qué aspectos de la formación pueden ser

apoyados por sistemas automatizados y cuáles deben permanecer bajo la responsabilidad irreductible del juicio docente.

Esta discusión adquiere una profundidad aún mayor cuando se aborda desde una perspectiva tomista de la formación integral. Siguiendo a Tomás de Aquino, la finalidad última de la educación no consiste en maximizar la eficiencia técnica, sino en formar personas capaces de conocer la verdad, deliberar sobre el bien y actuar libremente en comunidad. La integración de tecnologías digitales solo puede considerarse legítima en la medida en que contribuya a estos propósitos y permanezca subordinada a una concepción antropológica centrada en la dignidad de la persona.

En la frontera algorítmica, la búsqueda de la verdad enfrenta desafíos inéditos. La facilidad con que circulan imágenes generadas artificialmente, datos sin verificación o contenidos producidos automáticamente exige fortalecer capacidades de discernimiento y validación crítica. La formación universitaria no puede limitarse a enseñar el uso eficiente de herramientas digitales; debe desarrollar sujetos capaces de distinguir entre información procesada por sistemas automatizados y conocimiento construido mediante la reflexión racional y el contraste de evidencias. La alfabetización digital se convierte así en una exigencia ética antes que meramente instrumental.

Desde esta perspectiva, el juicio práctico desarrollado a lo largo de este trabajo adquiere una relevancia renovada. Frente a sistemas que operan mediante patrones estadísticos y modelos predictivos, la deliberación humana continúa exigiendo una consideración situada de las circunstancias, de la singularidad de las personas y de los bienes implicados en cada decisión. La reducción del estudiante a perfiles de riesgo o probabilidades de éxito compromete precisamente esa dimensión irreductible de la experiencia educativa. Educar implica mantener abierta la posibilidad de que cada sujeto transforme su trayectoria y desborde las categorías mediante las cuales ha sido previamente clasificado.

El aula adquiere así un significado que excede su dimensión funcional. En una sociedad crecientemente mediada por interfaces digitales, el encuentro educativo se convierte en un espacio de resonancia humana, en el sentido propuesto por Hartmut Rosa: una relación viva y transformadora con el mundo que no puede ser completamente sustituida por sistemas tecnológicos. El diálogo, la confrontación de perspectivas y la construcción compartida de significado constituyen experiencias irreductibles a la lógica de la automatización. La presencialidad ya no encuentra su justificación principal en la transmisión de contenidos, sino en la posibilidad de sostener vínculos, interpretaciones y procesos de deliberación que requieren la presencia del otro.

La subordinación de la tecnología a la persona representa, en consecuencia, una exigencia ética y pedagógica fundamental. La verdadera alfabetización digital no consiste exclusivamente en

dominar herramientas, sino en desarrollar la capacidad de habitar críticamente un mundo configurado por algoritmos y sistemas automatizados. La libertad intelectual depende menos del acceso ilimitado a respuestas que de la posibilidad de formular preguntas relevantes, sostener procesos de reflexión autónoma y construir criterios propios para orientar la acción. Como advirtió Neil Postman, toda innovación tecnológica transforma las condiciones culturales desde las cuales una sociedad define aquello que considera valioso. La cuestión decisiva para la educación contemporánea consiste, entonces, en determinar si estas transformaciones ampliarán las capacidades humanas o terminarán reemplazándolas. La universidad no puede renunciar a su función esencial de formar personas capaces de pensar, decidir y actuar responsablemente en escenarios complejos. Cuando las respuestas se vuelven automáticas y ubicuas, educar significa preservar la facultad de interrogar críticamente el mundo y resistir aquellas formas de automatización que amenazan con sustituir el ejercicio mismo del juicio humano. Porque, en última instancia, la verdadera libertad no reside en la disponibilidad ilimitada de información, sino en la capacidad de formular preguntas que ninguna máquina puede responder plenamente.

Conclusiones

La expansión de las tecnologías digitales y de la inteligencia artificial no representa únicamente una innovación instrumental en la educación superior, sino una transformación profunda de las condiciones culturales, cognitivas y sociales desde las cuales se produce y circula el conocimiento. El tránsito desde modelos instruccionales centrados en la transmisión hacia ecologías de aprendizaje distribuidas obliga a replantear preguntas fundamentales sobre la naturaleza del aula, la función del docente y los fines últimos de la formación universitaria.

A lo largo de este trabajo se ha sostenido que la crisis educativa contemporánea no puede comprenderse como un problema de acceso a la información. En sociedades caracterizadas por la sobreabundancia de datos y la disponibilidad permanente de respuestas automatizadas, el desafío principal consiste en preservar la capacidad de construir significado, ejercer juicio crítico y sostener formas de autonomía intelectual frente a la creciente externalización de los procesos cognitivos. La cuestión decisiva ya no es cuánto conocimiento puede almacenarse o recuperarse, sino cómo discernir aquello que merece ser comprendido y qué criterios éticos deben orientar su utilización.

Desde esta perspectiva, la transformación tecnológica obliga a abandonar el paradigma de la escasez del conocimiento que estructuró históricamente a la universidad moderna. Durante siglos, la institución universitaria organizó su legitimidad en torno a la custodia y transmisión de saberes relativamente estables y difíciles de acceder. Hoy, en cambio, la información circula globalmente, se actualiza de manera permanente y puede ser procesada por sistemas

algorítmicos capaces de generar respuestas inmediatas a problemas complejos. En este nuevo escenario, la función educativa se desplaza desde la acumulación de contenidos hacia la formación del juicio, la interpretación y la deliberación responsable.

Esta transformación no implica la pérdida de relevancia del aula ni la obsolescencia de la figura docente. Por el contrario, redefine profundamente su significado. Cuando los procesos rutinarios pueden automatizarse y la información se encuentra disponible en múltiples plataformas, el encuentro educativo adquiere un valor renovado como espacio de resonancia humana, confrontación de perspectivas y construcción compartida de sentido. La presencialidad deja de justificarse por la transmisión eficiente del conocimiento y encuentra su fundamento en aquellas experiencias formativas que requieren diálogo, incertidumbre y reconocimiento mutuo.

La soberanía pedagógica emerge, en este contexto, como una condición indispensable para el futuro de la educación superior. Las instituciones educativas no pueden delegar en infraestructuras tecnológicas externas la definición de sus propósitos formativos ni permitir que la lógica de la optimización sustituya la complejidad inherente a los procesos de aprendizaje. La incorporación de inteligencia artificial, analíticas predictivas y sistemas de personalización solo adquiere legitimidad cuando permanece subordinada a principios éticos orientados por la dignidad de la persona, la justicia educativa y el fortalecimiento de la autonomía intelectual.

Asimismo, la formación integral continúa constituyendo un horizonte irrenunciable. Las tecnologías pueden ampliar las capacidades humanas y generar nuevas oportunidades de acceso, inclusión y participación, pero no pueden reemplazar la deliberación moral, la experiencia compartida ni la construcción colectiva del conocimiento. Educar implica algo más que desarrollar competencias técnicas; supone formar sujetos capaces de interpretar críticamente la realidad, asumir responsabilidades frente a los otros y actuar prudentemente en escenarios marcados por la incertidumbre y el cambio permanente.

La universidad contemporánea enfrenta, por tanto, un desafío doble. Debe incorporar las potencialidades de la innovación tecnológica sin renunciar a su vocación humanista y, al mismo tiempo, redefinir sus prácticas pedagógicas para responder a una cultura caracterizada por la automatización y la conectividad permanente. La pregunta ya no es cómo competir con sistemas capaces de procesar información a velocidades inéditas, sino cómo preservar aquellas capacidades específicamente humanas que ninguna tecnología puede sustituir plenamente: la reflexión ética, la imaginación crítica, la construcción de comunidad y la búsqueda compartida de la verdad.

En última instancia, el futuro de la educación superior dependerá menos de la sofisticación de sus herramientas digitales que de su capacidad para sostener espacios donde la complejidad no

sea eliminada, sino habitada críticamente. Cuando las respuestas se vuelven automáticas y la eficiencia amenaza con convertirse en el criterio dominante de toda práctica social, el aula conserva una función insustituible: ser uno de los pocos lugares donde todavía es posible aprender a través de la duda, la conversación y la experiencia del otro.

La educación del siglo XXI no dependerá de la capacidad para producir respuestas cada vez más rápidas, sino de la voluntad de preservar aquellas preguntas que continúan exigiendo juicio, responsabilidad y encuentro humano. Cuando la información se vuelve ubicua y la inteligencia se distribuye entre personas y algoritmos, la tarea fundamental de la universidad sigue siendo formar sujetos capaces de interpretar críticamente el mundo y de actuar éticamente dentro de él. El futuro del aula no reside en competir con las máquinas, sino en custodiar aquello que permanece irreductiblemente humano: la construcción compartida de significado, la libertad de deliberar y la posibilidad siempre abierta de transformar la experiencia en conocimiento y el conocimiento en sabiduría.

Referencias

- Bergmann, Jonathan, y Aaron Sams. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012.
- Carr, Nicholas. *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: W.W. Norton, 2010.
- Dewey, John. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. Traducido por Aurelio Garzón del Camino. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2012.
- Han, Byung-Chul. *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder, 2014.
- Harari, Yuval Noah. *21 lecciones para el siglo XXI*. Traducido por Joandomènec Ros. Barcelona: Debate, 2018.
- Horn, Michael B., y Heather Staker. *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.
- Mishra, Punya, y Matthew J. Koehler. "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge". *Teachers College Record* 108, n.º 6 (2006): 1017–1054.
- Postman, Neil. *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. New York: Vintage Books, 1993.
- Rosa, Hartmut. *Resonancia: una sociología de la relación con el mundo*. Buenos Aires: Katz Editores, 2019.
- Siemens, George. "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age". *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2, n.º 1 (2005): 3–10.
- Tomás de Aquino. *Suma teológica*. Edición bilingüe. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1951–1960.

UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris: UNESCO Publishing, 2021.

Zuboff, Shoshana. The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. New York: PublicAffairs, 2019.

Cómo citar este artículo: Daza Gómez, J. (2026). El aula como ritual: docencia en la frontera algorítmica. *Phrónesis*, 1 (2), pp. 46–63.

LA INFLUENCIA DE LAS TIC EN LA SOCIEDAD ACTUAL: EL PROFESOR Y LA SOCIEDAD COMO DIRECTRIZ DEL APRENDIZAJE DIGITAL.

THE IMPACT OF ICT ON CONTEMPORARY SOCIETY: TEACHERS AND SOCIETY AS DRIVERS OF DIGITAL LEARNING

Miguela Domingo Centeno
Universidad Internacional de la Rioja
migueladomingo@telefonica.net

Resumen

Las redes sociales han transformado los procesos de socialización y construcción identitaria durante la adolescencia, configurándose como espacios centrales de participación y reconocimiento en la sociedad contemporánea. El presente artículo desarrolla una revisión bibliográfica narrativa de investigaciones publicadas entre 2000 y 2025 con el propósito de analizar la influencia de los entornos digitales en la identidad adolescente y los desafíos educativos asociados a la ciudadanía digital. Los resultados indican que las tecnologías favorecen oportunidades de expresión, aprendizaje colaborativo e inclusión, pero también generan riesgos relacionados con la sobreexposición, la dependencia de la aprobación social, la desinformación y la violencia digital. Se sostiene que la alfabetización digital debe incorporar dimensiones críticas, éticas y ciudadanas, y que la escuela y el profesorado desempeñan un papel fundamental en la formación de sujetos capaces de participar responsablemente en los espacios virtuales y contribuir a una ciudadanía digital democrática e inclusiva.

Palabras clave: redes sociales; identidad adolescente; ciudadanía digital; alfabetización digital.

Abstract

Social media have transformed the processes of socialization and identity formation during adolescence, becoming central spaces for participation and recognition in contemporary society. This article presents a narrative literature review of studies published between 2000 and 2025, aiming to examine the influence of digital environments on adolescent identity and the educational challenges associated with digital citizenship. The findings indicate that digital technologies create opportunities for self-expression, collaborative learning, and educational inclusion, while also posing risks related to overexposure, dependence on social validation, misinformation, and online violence. The study argues that digital literacy should extend beyond

technical skills to incorporate critical, ethical, and civic dimensions. It further highlights the essential role of schools and teachers in preparing young people to participate responsibly in on-line environments and to contribute to an inclusive and democratic digital citizenship.

Keywords: social media; adolescent identity; digital citizenship; digital literacy.

I. Transformaciones tecnológicas y educación contemporánea

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han configurado una de las transformaciones culturales más significativas de las sociedades contemporáneas, modificando profundamente las formas de acceder, producir y compartir el conocimiento. Más allá de su dimensión técnica, estas herramientas han alterado las dinámicas de interacción social, los mecanismos de participación ciudadana y los modos en que las personas construyen experiencias y significados en la vida cotidiana. En este sentido, las TIC pueden comprenderse como un conjunto de recursos y soportes que permiten gestionar e intercambiar información mediante múltiples dispositivos y plataformas, constituyendo uno de los principales motores de cambio de la sociedad actual (Tello, 2011).

El desarrollo de los entornos digitales ha favorecido la emergencia de nuevas formas de organización social basadas en la interconexión permanente y en la circulación instantánea de información. La denominada sociedad red se caracteriza por estructuras flexibles y dinámicas que transforman las relaciones entre individuos e instituciones, integrando espacios presenciales y virtuales en una experiencia social cada vez más híbrida (Castells, 2000). La digitalización ha dejado de ser un fenómeno complementario para convertirse en una dimensión constitutiva de la vida contemporánea, influyendo en las formas de comunicación, participación y construcción de comunidades.

Estas transformaciones han tenido una repercusión directa en el ámbito educativo. La escuela ya no representa el único espacio legítimo de acceso al saber, sino que comparte esta función con múltiples plataformas digitales y redes de intercambio de información. En consecuencia, los procesos formativos deben orientarse hacia el desarrollo de competencias que permitan interpretar críticamente los contenidos disponibles, seleccionar información pertinente y participar de manera responsable en los nuevos escenarios tecnológicos. La incorporación de las TIC exige, por tanto, una revisión de los modelos tradicionales de enseñanza y una apertura hacia formas más flexibles y participativas de aprendizaje.

Diversos autores han señalado la necesidad de avanzar desde una sociedad centrada en la acumulación de información hacia una auténtica sociedad del conocimiento, en la que el acceso a los datos se complementa con la capacidad de analizarlos, interpretarlos y utilizarlos para el desarrollo humano y colectivo (Marina, 1999). Desde esta perspectiva, la inclusión digital

adquiere una dimensión ética y democrática, pues la participación plena en la vida social contemporánea depende cada vez más del dominio crítico de las tecnologías y de las competencias asociadas a su utilización (Cabero, 2015).

En este escenario, la función de la escuela y del profesorado experimenta una profunda reconfiguración. La formación ya no puede entenderse como un proceso estático o limitado a una etapa específica de la vida, sino como una práctica permanente de actualización y reconstrucción del conocimiento. Las transformaciones tecnológicas exigen el desarrollo continuo de nuevas habilidades, estrategias y saberes profesionales que permitan responder de manera pertinente a los desafíos educativos emergentes (Segura, 2002). De este modo, la educación contemporánea se enfrenta a la tarea de formar ciudadanos capaces no solo de utilizar herramientas digitales, sino también de comprender críticamente sus implicaciones culturales, sociales y éticas.

2. Problema de investigación

Dentro de este proceso de transformación cultural, las redes sociales han adquirido una relevancia particular al convertirse en espacios privilegiados de socialización y construcción identitaria para las nuevas generaciones. La experiencia adolescente se desarrolla hoy simultáneamente en entornos presenciales y digitales, configurando nuevas formas de interacción, reconocimiento y pertenencia que desafían las categorías tradicionales con las que la escuela ha comprendido históricamente los procesos de formación personal y social.

La adolescencia constituye una etapa especialmente significativa en la configuración de la identidad. Durante este período, los jóvenes buscan integrar expectativas sociales, experiencias personales y proyectos de futuro en una imagen relativamente coherente de sí mismos, proceso que depende en gran medida de la interacción con los grupos de referencia y con los distintos espacios de socialización disponibles (Erikson, 1968). En las sociedades contemporáneas, dichos espacios ya no se limitan al ámbito familiar, escolar o comunitario, sino que incluyen plataformas digitales donde la visibilidad, la inmediatez y la interacción permanente adquieren un papel central en la construcción del reconocimiento social.

Las redes sociales funcionan como escenarios públicos en los que los adolescentes negocian continuamente aspectos vinculados con la identidad, la pertenencia y la aceptación por parte de sus pares. La distinción entre lo virtual y lo presencial resulta cada vez más difusa, configurando experiencias híbridas en las que los vínculos digitales constituyen una prolongación de las relaciones desarrolladas fuera de la red (boyd, 2014). En consecuencia, la identidad digital no puede entenderse como una dimensión separada de la identidad personal, sino como una de sus manifestaciones contemporáneas más relevantes.

La posibilidad de construir múltiples formas de presentación de sí mismo ofrece

oportunidades para la exploración identitaria y el desarrollo de nuevas formas de expresión personal. Sin embargo, estas dinámicas también pueden incrementar la dependencia respecto de la aprobación social obtenida mediante comentarios, reacciones o niveles de popularidad, generando tensiones que afectan la autoestima y el bienestar emocional de los jóvenes (Arab y Díaz, 2015). La construcción de la identidad en los entornos digitales se encuentra así atravesada por procesos simultáneos de autonomía y vulnerabilidad que exigen una comprensión educativa más compleja y contextualizada.

Diversas investigaciones han advertido, además, que la hiperconectividad contemporánea modifica profundamente las formas de relación interpersonal. La posibilidad de permanecer permanentemente conectado amplía las oportunidades de comunicación y participación, pero también puede favorecer experiencias de aislamiento, dependencia emocional y fragilidad identitaria cuando el reconocimiento personal se encuentra excesivamente condicionado por la mirada de los otros (Turkle, 2011). A ello se suman desafíos relacionados con la privacidad, la exposición pública y la permanencia de los contenidos digitales, aspectos especialmente sensibles durante una etapa evolutiva caracterizada por la búsqueda de pertenencia y validación social.

Estas transformaciones plantean nuevas responsabilidades para las instituciones educativas. La formación de ciudadanos capaces de desenvolverse crítica y éticamente en los entornos digitales exige ampliar las funciones tradicionales de la escuela e incorporar dimensiones vinculadas con la ciudadanía digital, la protección de derechos y el uso responsable de las tecnologías. La educación contemporánea debe asumir el desafío de acompañar a los adolescentes en la construcción de identidades digitales saludables, promoviendo prácticas de participación seguras, inclusivas y respetuosas de los derechos fundamentales de niños y jóvenes (Livingstone y Third, 2017). Desde esta perspectiva, el problema que orienta el presente trabajo consiste en comprender cómo las redes sociales participan en la construcción de la identidad adolescente y cuáles son los desafíos educativos que emergen de esta nueva realidad sociocultural.

2.1 Objetivos y organización del artículo

El presente trabajo tiene como objetivo general analizar la influencia de las redes sociales en la construcción de la identidad adolescente y discutir los desafíos educativos asociados a la formación de una ciudadanía digital crítica y responsable. Para ello, se parte del supuesto de que los entornos digitales constituyen espacios fundamentales de socialización contemporánea y que la escuela desempeña un papel decisivo en la formación ética y ciudadana de las nuevas generaciones.

De manera específica, la investigación busca examinar la relación entre identidad personal y

entornos digitales durante la adolescencia, considerando las transformaciones que las tecnologías han introducido en los procesos de reconocimiento, pertenencia e interacción social. Asimismo, pretende analizar tanto las oportunidades como los riesgos asociados al uso de las redes sociales, atendiendo a cuestiones vinculadas con la participación, la construcción de la autoestima, la privacidad, la convivencia y el bienestar emocional de los jóvenes.

Otro de los propósitos fundamentales consiste en reflexionar sobre el papel del profesorado y de las instituciones educativas en la promoción de prácticas digitales responsables. Las transformaciones tecnológicas contemporáneas han redefinido las funciones tradicionales de la escuela, desplazando el énfasis desde la mera transmisión de contenidos hacia la formación de competencias críticas, éticas y ciudadanas que permitan a los estudiantes desenvolverse de manera autónoma y reflexiva en escenarios cada vez más complejos e interconectados. En este contexto, la alfabetización digital adquiere una dimensión que trasciende el dominio instrumental de las herramientas tecnológicas para incorporar capacidades relacionadas con la evaluación crítica de la información, la protección de los derechos digitales y la participación democrática en los espacios virtuales.

Finalmente, el trabajo pretende identificar orientaciones pedagógicas que contribuyan a la construcción de una ciudadanía digital inclusiva y participativa, reconociendo el potencial de las tecnologías para favorecer el aprendizaje, la colaboración y el intercambio cultural, pero también la necesidad de acompañar dichos procesos mediante estrategias educativas fundamentadas en principios éticos y democráticos.

La estructura del artículo responde a estos objetivos. En primer lugar, se examinan las transformaciones tecnológicas que han configurado la sociedad contemporánea y sus implicancias para los procesos educativos. Posteriormente, se analiza el papel de las redes sociales en la construcción de la identidad adolescente, atendiendo a las dinámicas de reconocimiento, visibilidad y pertenencia que caracterizan los entornos digitales. En una tercera sección, se abordan los beneficios, riesgos y derechos asociados a la ciudadanía digital, incorporando reflexiones sobre la protección de niños y adolescentes en internet. Finalmente, se discute la función de la escuela y del profesorado en la formación de ciudadanos críticos y responsables, proponiendo orientaciones educativas que permitan aprovechar el potencial de las tecnologías digitales desde una perspectiva inclusiva, participativa y comprometida con el desarrollo integral de las personas.

3. Metodología

El presente artículo se desarrolla a partir de una revisión bibliográfica de carácter narrativo orientada a analizar la influencia de las redes sociales en la construcción de la identidad adolescente y sus implicancias para la educación contemporánea. La elección de este enfoque

responde al carácter dinámico y multidimensional del fenómeno estudiado, así como a la necesidad de integrar aportes procedentes de distintos campos disciplinares, entre ellos la educación, la sociología, la psicología del desarrollo y los estudios sobre comunicación digital.

La revisión consideró investigaciones y publicaciones especializadas producidas entre los años 2000 y 2025, período que coincide con la expansión masiva de internet, la consolidación de las plataformas digitales y la creciente incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas educativos. Este marco temporal permitió examinar tanto las transformaciones iniciales asociadas a la sociedad de la información como los debates contemporáneos vinculados con la ciudadanía digital, la construcción identitaria y los desafíos educativos derivados de la hiperconectividad.

La búsqueda documental se realizó en las bases de datos SCOPUS, Dialnet, PsycINFO y Redalyc, seleccionadas por su relevancia en los ámbitos de la investigación educativa, las ciencias sociales y los estudios sobre adolescencia y tecnologías digitales. Para la localización de los trabajos se utilizaron descriptores como *Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, redes sociales, identidad digital, adolescencia, ciudadanía digital y educación secundaria*, así como diversas combinaciones entre estos términos con el propósito de ampliar la cobertura temática y favorecer la identificación de perspectivas complementarias.

Los criterios de inclusión consideraron publicaciones en lengua castellana e inglesa que abordaran explícitamente la relación entre tecnologías digitales, procesos de socialización juvenil, construcción de la identidad y prácticas educativas. Asimismo, se priorizaron investigaciones con fundamentación teórica sólida y aportes relevantes para comprender las oportunidades y riesgos asociados al uso de las redes sociales durante la adolescencia. La revisión incorporó tanto estudios empíricos como trabajos de carácter conceptual y ensayístico, permitiendo articular una visión amplia e interdisciplinaria del fenómeno analizado. Desde esta perspectiva, la metodología adoptada no persigue la elaboración de una síntesis exhaustiva ni la cuantificación sistemática de resultados, sino la construcción de un marco interpretativo que permita comprender las transformaciones culturales y educativas derivadas de la expansión de los entornos digitales. En consecuencia, el análisis desarrollado se orienta a identificar convergencias teóricas, tensiones conceptuales y desafíos emergentes que contribuyan a enriquecer la reflexión sobre la formación de identidades juveniles y la construcción de una ciudadanía digital crítica y responsable en las sociedades contemporáneas.

4. Redes sociales e identidad adolescente

4.1 Identidad y adolescencia

La construcción de la identidad constituye una de las tareas evolutivas fundamentales de la

adolescencia y uno de los procesos más complejos del desarrollo humano. Durante esta etapa, los jóvenes buscan articular experiencias personales, expectativas sociales y proyectos de futuro en una imagen relativamente coherente de sí mismos, proceso que depende en gran medida de la interacción con los diversos grupos e instituciones que forman parte de su entorno cotidiano (Erikson, 1968). La identidad no surge como una realidad fija o esencial, sino como una construcción dinámica que se transforma continuamente a partir del reconocimiento social y de las experiencias de pertenencia compartidas.

Tradicionalmente, la familia, la escuela y la comunidad han constituido los principales espacios de socialización donde los adolescentes configuran valores, creencias y formas de representación personal. Sin embargo, las transformaciones tecnológicas de las últimas décadas han ampliado considerablemente estos escenarios, incorporando plataformas digitales que modifican las maneras en que los jóvenes se relacionan consigo mismos y con los demás. La experiencia adolescente contemporánea se desarrolla simultáneamente en contextos físicos y virtuales, configurando formas híbridas de interacción que desafían las categorías tradicionales utilizadas para comprender los procesos de construcción identitaria.

La búsqueda de reconocimiento continúa siendo uno de los motores fundamentales del desarrollo adolescente. La aceptación por parte del grupo de iguales, la validación de determinadas prácticas culturales y la posibilidad de experimentar diversas formas de pertenencia contribuyen a la formación de la autoestima y al desarrollo de sentimientos de seguridad personal. En este contexto, la identidad se configura como un proceso relacional que requiere del encuentro con otros y de la negociación permanente entre las expectativas individuales y colectivas.

Las tecnologías digitales han ampliado estas posibilidades de interacción, permitiendo a los jóvenes participar en comunidades más extensas y diversificadas que aquellas disponibles en los espacios tradicionales de socialización. No obstante, esta expansión también introduce nuevas tensiones relacionadas con la exposición pública, la comparación constante y la necesidad de gestionar múltiples formas de representación personal. Comprender la adolescencia contemporánea exige, por tanto, reconocer que los procesos de construcción del yo se encuentran cada vez más vinculados a las dinámicas comunicativas propias de los entornos digitales.

Desde una perspectiva educativa, esta transformación plantea importantes desafíos para la escuela y el profesorado. La formación integral del alumnado ya no puede limitarse a los ámbitos académicos convencionales, sino que debe incorporar reflexiones sobre la identidad digital, la convivencia en línea y las implicancias éticas derivadas de la participación en espacios virtuales. Educar en la actualidad supone acompañar a los estudiantes en la construcción de formas saludables y críticas de relacionarse consigo mismos y con los demás en una sociedad

crecientemente interconectada.

4.2 La identidad en los espacios públicos en red

Las redes sociales han transformado profundamente los procesos de socialización contemporáneos, configurándose como espacios privilegiados para la construcción, negociación y representación de la identidad adolescente. Lejos de constituir simples herramientas de comunicación, estas plataformas funcionan como escenarios públicos en los que los jóvenes desarrollan prácticas de reconocimiento mutuo, establecen vínculos de pertenencia y experimentan diversas formas de presentación de sí mismos (boyd, 2014). La vida social de las nuevas generaciones transcurre simultáneamente en ámbitos presenciales y digitales, configurando experiencias híbridas que integran ambas dimensiones en una misma realidad cotidiana.

La participación en estos entornos implica una exposición constante a dinámicas de visibilidad y validación social. La posibilidad de compartir imágenes, opiniones y experiencias personales permite ampliar los espacios de interacción y fortalecer comunidades de interés común; sin embargo, también sitúa a los adolescentes frente a nuevas formas de evaluación y reconocimiento por parte de sus pares. La aprobación obtenida mediante comentarios, reacciones o niveles de popularidad adquiere un valor simbólico significativo que influye en la percepción que los jóvenes construyen sobre sí mismos y sobre su posición dentro del grupo. Desde esta perspectiva, los espacios digitales no representan una ruptura con las formas tradicionales de socialización, sino una prolongación y reconfiguración de los vínculos desarrollados en otros contextos. Las amistades, los conflictos, las afinidades culturales y los mecanismos de pertenencia se trasladan y amplifican en las plataformas virtuales, generando nuevas modalidades de interacción caracterizadas por la inmediatez y la permanencia de los intercambios. La identidad adolescente se construye, por tanto, a través de una articulación constante entre experiencias presenciales y digitales que difícilmente pueden comprenderse de manera separada.

La visibilidad constituye uno de los elementos centrales de estas dinámicas. Las redes sociales permiten a los jóvenes experimentar distintas formas de autoexpresión y construir relatos personales que buscan reconocimiento dentro de comunidades específicas. La elaboración de perfiles, la selección de contenidos compartidos y la interacción cotidiana con otros usuarios forman parte de procesos complejos de representación social que influyen en la construcción de la autoestima y en la consolidación del sentido de pertenencia. En consecuencia, la identidad digital no debe entenderse como una máscara desvinculada del sujeto, sino como una dimensión integrada a la experiencia personal y relacional de la adolescencia.

Al mismo tiempo, la lógica de la conectividad permanente introduce nuevas tensiones

vinculadas con la necesidad de mantener una presencia constante en los espacios virtuales. La circulación continua de información y la posibilidad de recibir retroalimentación inmediata favorecen procesos de comparación social que pueden intensificar tanto las experiencias de aceptación como las de exclusión. La exposición pública deja de estar restringida a momentos específicos para convertirse en una condición relativamente estable de la vida cotidiana, modificando las formas tradicionales de gestionar la intimidad y el reconocimiento interpersonal.

Estas transformaciones exigen una comprensión educativa capaz de reconocer el carácter constitutivo que poseen las redes sociales en la formación de las nuevas generaciones. La escuela ya no puede concebir los entornos digitales como espacios externos o secundarios respecto de la experiencia estudiantil, sino como ámbitos donde se desarrollan aprendizajes, conflictos, relaciones afectivas y procesos identitarios que inciden directamente en la convivencia y en el bienestar de los adolescentes. Comprender la naturaleza pública y relacional de estos escenarios constituye un paso fundamental para promover prácticas educativas orientadas a la formación de una ciudadanía digital crítica, responsable e inclusiva

4.3 Múltiples identidades y auto-presentación digital

La expansión de las redes sociales ha ampliado las posibilidades de exploración y representación personal durante la adolescencia, permitiendo a los jóvenes construir distintas formas de presentación de sí mismos según los contextos y comunidades en las que participan. La identidad deja de configurarse exclusivamente en espacios físicos y adquiere nuevas dimensiones vinculadas con la interacción digital, donde la selección de imágenes, opiniones y experiencias compartidas forma parte de procesos permanentes de negociación simbólica y reconocimiento social (Arab & Díaz, 2015).

La existencia de múltiples escenarios de participación favorece la construcción de identidades diversas y dinámicas. Los adolescentes adaptan sus formas de expresión en función de los grupos de pertenencia, los intereses comunes y las expectativas que perciben en cada entorno. Estas variaciones no implican necesariamente una fragmentación del sujeto, sino la manifestación de la complejidad inherente a los procesos contemporáneos de socialización. La identidad personal se configura mediante la articulación de experiencias heterogéneas que encuentran en los espacios digitales nuevas posibilidades de desarrollo y experimentación.

Las plataformas virtuales ofrecen oportunidades significativas para el autoconocimiento y la expresión creativa. La posibilidad de compartir intereses específicos, establecer vínculos con comunidades diversas y acceder a referentes culturales distintos favorece procesos de exploración que pueden contribuir positivamente a la construcción de la autoestima y del sentido de pertenencia. En muchos casos, los entornos digitales permiten a los adolescentes

encontrar espacios de reconocimiento difíciles de alcanzar en sus contextos inmediatos, ampliando las oportunidades de participación y validación social.

No obstante, estas mismas dinámicas pueden generar formas de vulnerabilidad asociadas a la búsqueda constante de aprobación externa. La valoración obtenida mediante interacciones digitales adquiere una importancia creciente en la percepción que los jóvenes desarrollan sobre sí mismos, favoreciendo procesos de comparación permanente que pueden afectar la confianza personal y el bienestar emocional. La necesidad de mantener determinadas imágenes públicas o responder a expectativas colectivas introduce tensiones entre la autenticidad individual y las demandas simbólicas de los espacios virtuales.

La construcción de la identidad digital implica, además, una gestión continua de la visibilidad y de la privacidad. Compartir aspectos de la vida cotidiana constituye una práctica habitual en las redes sociales; sin embargo, la permanencia de los contenidos y la dificultad para controlar completamente su circulación plantean desafíos que requieren niveles crecientes de reflexión y autorregulación. Los adolescentes deben aprender a negociar los límites entre lo público y lo privado en contextos donde la exposición personal se encuentra normalizada y ampliamente incentivada por las propias dinámicas tecnológicas.

Desde una perspectiva educativa, comprender la multiplicidad de identidades que emergen en los entornos digitales resulta fundamental para acompañar adecuadamente los procesos de desarrollo adolescente. La escuela tiene la responsabilidad de generar espacios de reflexión que permitan reconocer las potencialidades creativas y participativas de las redes sociales, pero también las tensiones éticas y emocionales que acompañan la construcción de la identidad en sociedades caracterizadas por la hiperconectividad y la visibilidad permanente. Favorecer una relación crítica y equilibrada con estas formas de auto-presentación constituye una condición indispensable para el ejercicio responsable de la ciudadanía digital contemporánea.

4.4 La paradoja de la hiperconectividad

La expansión de las tecnologías digitales ha favorecido niveles de conectividad sin precedentes en la historia contemporánea, modificando profundamente las formas de relación interpersonal y los procesos de construcción identitaria. Los adolescentes mantienen hoy vínculos permanentes con sus grupos de referencia mediante plataformas que permiten la comunicación instantánea y la interacción continua, configurando nuevas experiencias de cercanía y pertenencia. Sin embargo, esta disponibilidad constante también introduce tensiones que afectan la manera en que los jóvenes comprenden la intimidad, la autonomía y el reconocimiento social (Turkle, 2011).

La hiperconectividad contemporánea se caracteriza por una paradoja fundamental: cuanto mayores son las posibilidades técnicas de comunicación, más complejas se vuelven las

experiencias vinculadas a la soledad y al aislamiento emocional. La presencia permanente en los espacios digitales no garantiza necesariamente relaciones más profundas o significativas, sino que puede favorecer formas de interacción fragmentadas y dependientes de la inmediatez. En este contexto, los adolescentes aprenden a gestionar simultáneamente múltiples conversaciones, identidades y expectativas sociales, enfrentándose a nuevas exigencias relacionadas con la visibilidad y la disponibilidad constante.

La búsqueda de reconocimiento adquiere una centralidad particular en estos escenarios. Las reacciones, comentarios y mecanismos de aprobación propios de las redes sociales constituyen formas de validación simbólica que influyen en la percepción que los jóvenes construyen sobre sí mismos. La autoestima y el sentido de pertenencia pueden verse fortalecidos por estas dinámicas, pero también condicionados por la necesidad de mantener una presencia activa y socialmente aceptada en los espacios virtuales. La valoración externa deja de producirse únicamente en contextos presenciales para convertirse en un proceso continuo y potencialmente ilimitado.

Al mismo tiempo, la posibilidad de diseñar cuidadosamente las formas de auto-presentación ofrece oportunidades de experimentación identitaria y expresión personal. Los adolescentes pueden explorar intereses, comunidades y modos de representación que enriquecen sus trayectorias vitales y amplían sus horizontes culturales. No obstante, estas mismas posibilidades pueden generar presiones relacionadas con la construcción de imágenes idealizadas y con la comparación permanente respecto de otros usuarios. La distancia entre la experiencia vivida y la imagen proyectada en las redes sociales constituye una fuente creciente de tensión emocional y vulnerabilidad psicológica.

La gestión de la privacidad representa otro de los desafíos asociados a la hiperconectividad. La circulación constante de contenidos personales y la permanencia de la información en los entornos digitales dificultan el establecimiento de límites claros entre lo público y lo privado. Durante la adolescencia, etapa caracterizada por la exploración y el ensayo de distintas formas de identidad, estas condiciones adquieren una relevancia particular, pues las decisiones tomadas en el presente pueden proyectarse y mantenerse disponibles durante largos períodos de tiempo. La capacidad de autorregular la exposición personal y de comprender las implicancias futuras de las acciones digitales se convierte, por tanto, en una competencia fundamental para el bienestar individual y colectivo.

Desde una perspectiva educativa, la paradoja de la hiperconectividad obliga a reconsiderar las formas tradicionales de acompañamiento y formación ciudadana. La escuela no solo debe proporcionar herramientas técnicas para el uso de las tecnologías, sino también promover espacios de reflexión sobre las dimensiones afectivas, éticas y relacionales que atraviesan la vida digital contemporánea. Favorecer el desarrollo de vínculos saludables, el pensamiento

crítico y la autonomía personal constituye una condición indispensable para que los adolescentes puedan participar activamente en los entornos virtuales sin comprometer su bienestar emocional ni su capacidad de construir identidades sólidas y reflexivas.

En consecuencia, comprender la hiperconectividad como un fenómeno simultáneamente emancipador y problemático permite superar visiones simplificadoras sobre el impacto de las tecnologías digitales. Las redes sociales ofrecen oportunidades inéditas de comunicación, aprendizaje y participación, pero también plantean desafíos que requieren una intervención educativa consciente y sostenida. Reconocer esta complejidad constituye el punto de partida para analizar, en las secciones siguientes, los beneficios, riesgos y derechos asociados al ejercicio de una ciudadanía digital responsable.

5. Beneficios, riesgos y derechos en la ciudadanía digital

5.1 Potencial educativo y social de las redes digitales

Las redes sociales y las tecnologías digitales han ampliado significativamente las posibilidades de comunicación, participación y acceso al conocimiento en las sociedades contemporáneas. Para las nuevas generaciones, estos espacios constituyen ámbitos cotidianos de interacción que trascienden el entretenimiento y adquieren una relevancia creciente en los procesos educativos, culturales y ciudadanos. Su utilización permite establecer vínculos más allá de las fronteras geográficas inmediatas, favoreciendo la conformación de comunidades basadas en intereses compartidos y en formas diversas de colaboración e intercambio.

Desde una perspectiva educativa, las plataformas digitales ofrecen oportunidades para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante estrategias más participativas y centradas en el estudiante. El acceso inmediato a múltiples fuentes de información, la posibilidad de producir contenidos propios y la interacción con comunidades virtuales de aprendizaje favorecen el desarrollo de competencias relacionadas con la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico. Las tecnologías dejan de ser simples instrumentos de transmisión para convertirse en espacios donde el conocimiento puede construirse colectivamente y adaptarse a las necesidades e intereses del alumnado.

Asimismo, las redes digitales amplían las oportunidades de participación ciudadana y fortalecen nuevas formas de compromiso social. Los adolescentes encuentran en estos entornos mecanismos para expresar opiniones, difundir iniciativas comunitarias y vincularse con problemáticas de alcance local y global. La participación en espacios virtuales contribuye al desarrollo de competencias comunicativas y a la construcción de identidades colectivas fundamentadas en valores de cooperación, solidaridad y reconocimiento de la diversidad cultural (Borrero & Yuste, 2011).

El potencial formativo de las tecnologías también se manifiesta en la creación de comunidades virtuales de aprendizaje capaces de favorecer el intercambio permanente de experiencias y saberes. Estas dinámicas permiten superar los límites físicos del aula tradicional y promueven formas más horizontales de producción del conocimiento, donde estudiantes y docentes participan activamente en procesos colaborativos de construcción intelectual (Martínez, 2010). La interacción mediada por tecnologías posibilita nuevas modalidades de cooperación que enriquecen la experiencia educativa y fortalecen el sentido de pertenencia a comunidades más amplias y diversas.

Las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación han profundizado estas transformaciones al incorporar herramientas que facilitan la creación y difusión de contenidos elaborados por los propios estudiantes. La producción audiovisual, la publicación colaborativa y la interacción en tiempo real favorecen el protagonismo juvenil y promueven prácticas educativas orientadas hacia la participación activa y la construcción compartida del conocimiento (Romero & Corpas, 2019). Estas experiencias permiten desarrollar competencias comunicativas, creativas y ciudadanas indispensables para desenvolverse en contextos sociales caracterizados por el cambio permanente y la creciente interconexión global.

Por otra parte, las tecnologías digitales poseen un importante potencial inclusivo. La diversidad de formatos y sistemas de representación facilita el acceso al aprendizaje mediante recursos visuales, auditivos e interactivos que responden a distintos ritmos y estilos cognitivos. En consecuencia, las TIC pueden contribuir significativamente a la participación efectiva del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, favoreciendo procesos de enseñanza más flexibles y equitativos (Gargallo, 2002; Castellanos, 2011). La inclusión digital adquiere así una dimensión pedagógica y social que trasciende la mera disponibilidad tecnológica para situarse en el ámbito del reconocimiento y la igualdad de oportunidades.

En conjunto, estas potencialidades permiten comprender las redes sociales y los entornos digitales como espacios de aprendizaje, participación y construcción cultural que ofrecen oportunidades inéditas para el desarrollo integral de los adolescentes. No obstante, dichos beneficios conviven con riesgos y tensiones que exigen procesos formativos orientados al uso crítico, ético y responsable de las tecnologías. La consolidación de una auténtica ciudadanía digital depende, en gran medida, de la capacidad de las instituciones educativas para equilibrar las oportunidades derivadas de la conectividad con la protección del bienestar individual y colectivo.

5.2 Riesgos para el bienestar adolescente

Las oportunidades educativas y sociales que ofrecen las tecnologías digitales conviven con una serie de riesgos que afectan particularmente a la población adolescente. La creciente presencia

de las redes sociales en la vida cotidiana ha modificado las formas de relación interpersonal, ampliando los espacios de participación y reconocimiento, pero también generando nuevas fuentes de vulnerabilidad emocional y conflictividad social. Comprender estas tensiones resulta indispensable para promover una ciudadanía digital responsable y garantizar el bienestar integral de los jóvenes.

Uno de los fenómenos más relevantes corresponde al ciberacoso, entendido como la utilización de medios digitales para ejercer formas de intimidación, hostigamiento o exclusión social. A diferencia de otras manifestaciones de violencia escolar, estas prácticas poseen la capacidad de extenderse más allá de los límites físicos del establecimiento educativo, manteniendo una presencia constante en la vida cotidiana de las víctimas. La inmediatez de la comunicación, la amplia difusión de contenidos y la relativa sensación de anonimato favorecen dinámicas que pueden intensificar el impacto psicológico de las agresiones y dificultar los procesos de reparación y acompañamiento (Blanco Ruiz, 2015).

Las investigaciones sobre cyberbullying han mostrado que tanto víctimas como agresores pueden experimentar alteraciones relacionadas con la ansiedad, el aislamiento social y las dificultades para regular el uso de dispositivos tecnológicos. La dependencia de la conectividad y la necesidad permanente de participación en los entornos digitales generan formas particulares de malestar que afectan las relaciones interpersonales y el equilibrio emocional de los adolescentes (Giménez, Maquilón & Arnaiz Sánchez, 2015). La vida en línea deja así de constituir un espacio separado de la experiencia cotidiana para convertirse en una dimensión que influye directamente en la salud mental y en la percepción que los jóvenes construyen sobre sí mismos.

La comparación social permanente constituye otro de los desafíos asociados al uso intensivo de las redes digitales. La exposición continua a imágenes idealizadas de éxito, belleza o reconocimiento favorece procesos de autoevaluación que pueden deteriorar la autoestima y generar sentimientos de insuficiencia personal. La construcción de identidades digitales cuidadosamente seleccionadas contribuye a establecer estándares difíciles de alcanzar, reforzando dinámicas de competencia simbólica y dependencia respecto de la aprobación externa. Estas tensiones adquieren una especial relevancia durante la adolescencia, etapa caracterizada por la búsqueda de pertenencia y validación social.

Asimismo, la hiperconectividad puede favorecer experiencias paradójicas de aislamiento emocional. La posibilidad de mantener múltiples interacciones simultáneas no siempre se traduce en vínculos más profundos o satisfactorios, sino que en ocasiones promueve formas de relación marcadas por la inmediatez y la fragmentación comunicativa. La necesidad de permanecer disponible y conectado de manera permanente introduce nuevas exigencias psicológicas que afectan la autonomía personal y la capacidad de construir espacios de

intimidad y reflexión (Turkle, 2011).

Otro riesgo relevante se relaciona con la sobreabundancia informativa y la circulación de contenidos carentes de verificación. La facilidad para acceder a grandes volúmenes de información no garantiza necesariamente procesos adecuados de comprensión ni el desarrollo de competencias críticas para distinguir fuentes confiables de aquellas que promueven desinformación o manipulación. La pseudoinformación constituye uno de los principales desafíos de las sociedades digitales contemporáneas, especialmente para adolescentes que aún se encuentran desarrollando habilidades de análisis y juicio autónomo.

Estos riesgos evidencian la necesidad de fortalecer procesos de alfabetización digital que integren dimensiones cognitivas, emocionales y éticas. La educación no puede limitarse al aprendizaje instrumental de herramientas tecnológicas, sino que debe promover capacidades relacionadas con la gestión responsable del tiempo de conexión, el respeto por los demás, la protección de la privacidad y la evaluación crítica de la información disponible. La formación de ciudadanos digitales exige, por tanto, acompañar a los jóvenes en la construcción de relaciones equilibradas con las tecnologías y en el desarrollo de competencias que favorezcan su bienestar individual y colectivo.

Reconocer la complejidad de estas problemáticas no implica adoptar una visión negativa de los entornos digitales, sino comprender que las oportunidades derivadas de la conectividad requieren mecanismos educativos capaces de prevenir situaciones de vulnerabilidad y promover prácticas responsables de participación social. Desde esta perspectiva, la protección de los derechos de niños y adolescentes en internet adquiere una relevancia central para la consolidación de una ciudadanía digital democrática e inclusiva.

5.3 Derechos digitales y ciudadanía digital

La expansión de las tecnologías digitales ha generado nuevas formas de participación social que exigen repensar los derechos y responsabilidades asociados a la vida en comunidad. Los adolescentes no solo utilizan las redes sociales como herramientas de comunicación o entretenimiento, sino que desarrollan en ellas procesos de aprendizaje, construcción identitaria y participación ciudadana que forman parte integral de su experiencia cotidiana. En consecuencia, la protección y promoción de sus derechos en los entornos digitales constituye uno de los principales desafíos de las sociedades contemporáneas (Livingstone & Third, 2017).

La ciudadanía digital implica comprender que los principios democráticos y los derechos fundamentales mantienen su vigencia en los espacios virtuales. Aspectos como la privacidad, la libertad de expresión, la participación responsable y la protección frente a cualquier forma de violencia o discriminación adquieren nuevas dimensiones en contextos caracterizados por la conectividad permanente y la circulación masiva de información. La formación de ciudadanos

digitales requiere, por tanto, desarrollar competencias que permitan ejercer estos derechos de manera consciente y respetuosa, considerando tanto las oportunidades como las responsabilidades derivadas de la interacción tecnológica.

Uno de los ámbitos más relevantes corresponde a la gestión de la privacidad y de los datos personales. Las redes sociales promueven prácticas de exposición pública que, en numerosas ocasiones, dificultan la comprensión de los límites entre lo íntimo y lo colectivo. La permanencia de los contenidos digitales y la posibilidad de su difusión incontrolada exigen procesos educativos orientados al desarrollo de capacidades de autorregulación y juicio crítico. Los adolescentes deben aprender a reconocer las implicancias presentes y futuras de sus decisiones en línea, comprendiendo que la identidad digital constituye una dimensión inseparable de la construcción de la vida personal y social.

La participación segura en los entornos virtuales representa igualmente un componente esencial de la ciudadanía digital. El acceso a comunidades diversas, la posibilidad de intercambiar opiniones y la creación colaborativa de contenidos ofrecen oportunidades significativas para el desarrollo democrático y cultural. Sin embargo, estos beneficios requieren condiciones que garanticen el respeto mutuo, la inclusión y la protección frente a prácticas de acoso, exclusión o manipulación informativa. La construcción de espacios digitales saludables depende tanto del compromiso individual como de la existencia de marcos educativos e institucionales que promuevan valores de convivencia y corresponsabilidad.

La alfabetización digital adquiere, en este contexto, una dimensión que trasciende el dominio técnico de dispositivos y plataformas. Educar para la ciudadanía digital supone desarrollar habilidades relacionadas con la evaluación crítica de la información, la comprensión de los mecanismos de producción y circulación de contenidos, el reconocimiento de sesgos y la participación ética en comunidades virtuales. Estas competencias permiten a los jóvenes ejercer un papel activo en la sociedad contemporánea y fortalecer su capacidad para intervenir responsablemente en los asuntos públicos.

Las familias y las instituciones educativas desempeñan un papel fundamental en este proceso formativo. La supervisión del uso tecnológico no puede reducirse exclusivamente al control del tiempo de conexión o al establecimiento de restricciones externas, sino que debe orientarse hacia la construcción de hábitos reflexivos y autónomos de participación digital. El diálogo permanente, la generación de acuerdos de convivencia y la promoción de prácticas responsables constituyen estrategias esenciales para acompañar a los adolescentes en la apropiación crítica de las tecnologías y en el ejercicio de sus derechos ciudadanos.

Desde esta perspectiva, la ciudadanía digital representa una extensión de los principios democráticos que sustentan la convivencia social contemporánea. Las tecnologías ofrecen oportunidades inéditas para la participación, el aprendizaje y la construcción colectiva del

conocimiento; sin embargo, dichas potencialidades solo pueden desarrollarse plenamente cuando se encuentran acompañadas por procesos educativos que promuevan el respeto por la dignidad humana, la valoración de la diversidad y el compromiso con el bienestar común. La formación de ciudadanos digitales críticos y responsables constituye, por tanto, una tarea compartida que involucra a la escuela, a las familias y al conjunto de la sociedad.

Comprender los derechos y responsabilidades asociados a la vida digital permite avanzar hacia modelos educativos más inclusivos y participativos, capaces de integrar la innovación tecnológica con la defensa de los valores democráticos. En este escenario, el papel del profesorado y de las instituciones escolares adquiere una relevancia decisiva, pues son ellas las encargadas de generar las condiciones pedagógicas que permitan transformar el acceso a la tecnología en oportunidades efectivas de desarrollo humano y participación ciudadana.

6. El papel de la escuela y del profesorado en la sociedad digital

6.1 La redefinición del rol docente

Las transformaciones tecnológicas contemporáneas han modificado profundamente las condiciones bajo las cuales se desarrollan los procesos educativos, exigiendo una revisión de las funciones tradicionalmente atribuidas a la escuela y al profesorado. La disponibilidad masiva de información y la expansión de los entornos digitales han desplazado el monopolio institucional del conocimiento, obligando a replantear las formas de enseñar, aprender y participar en la construcción colectiva del saber. En este escenario, la labor docente ya no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que debe orientarse hacia la mediación pedagógica, la formación ética y el acompañamiento crítico de los estudiantes en contextos crecientemente complejos e interconectados.

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación ha favorecido la emergencia de modelos educativos más flexibles y participativos, centrados en el protagonismo del alumnado y en la construcción activa del conocimiento. El profesorado asume, en consecuencia, funciones vinculadas con la orientación, la facilitación de experiencias de aprendizaje y la generación de espacios que promuevan la reflexión, la colaboración y la autonomía intelectual. La enseñanza deja de concebirse como un proceso unidireccional para transformarse en una práctica dialógica que integra múltiples fuentes de información y diversos modos de participación social (Marina, 1999).

Esta redefinición del rol docente implica también nuevas responsabilidades relacionadas con la formación ciudadana y el desarrollo ético de las nuevas generaciones. La presencia permanente de las tecnologías en la vida cotidiana exige acompañar a los estudiantes en la adquisición de criterios que les permitan utilizar los entornos digitales de manera responsable, respetuosa y

crítica. La educación contemporánea debe favorecer la comprensión de fenómenos como la privacidad, la desinformación, la convivencia en línea y la protección de los derechos digitales, incorporando estas dimensiones como parte constitutiva de la formación integral del alumnado.

La inclusión digital representa otro de los ámbitos en los que la acción pedagógica adquiere una relevancia estratégica. Garantizar el acceso equitativo al conocimiento implica no solo disponer de recursos tecnológicos adecuados, sino también desarrollar competencias que permitan participar activamente en la sociedad del conocimiento. La exclusión digital constituye, en este sentido, una nueva forma de desigualdad social que limita las oportunidades de aprendizaje, participación y desarrollo personal. Promover procesos educativos inclusivos exige reconocer estas brechas y generar condiciones que favorezcan el acceso democrático a las tecnologías y a los saberes asociados a ellas (Cabero, 2015).

Las transformaciones tecnológicas demandan igualmente procesos permanentes de actualización profesional. La rápida evolución de las herramientas digitales y de las prácticas comunicativas contemporáneas obliga al profesorado a revisar constantemente sus conocimientos, estrategias y recursos pedagógicos. La formación continua deja de ser una instancia complementaria para convertirse en una condición indispensable del ejercicio docente, permitiendo responder de manera pertinente a los desafíos emergentes y fortalecer la capacidad institucional para innovar y adaptarse a los cambios sociales (Segura, 2002).

Desde esta perspectiva, la escuela contemporánea se configura como un espacio de mediación cultural orientado a la formación de ciudadanos críticos y participativos. Su función consiste en generar oportunidades para que los estudiantes desarrollen competencias intelectuales, éticas y sociales que les permitan comprender y transformar la realidad en la que viven. Las tecnologías digitales constituyen herramientas fundamentales para este propósito, pero su potencial educativo depende de la capacidad del profesorado para integrarlas dentro de proyectos pedagógicos comprometidos con la inclusión, la democracia y el desarrollo humano. En consecuencia, la redefinición del rol docente no supone el debilitamiento de la función educativa, sino su ampliación hacia nuevos ámbitos de acción y responsabilidad. Formar en la sociedad digital implica acompañar a los jóvenes en la construcción de identidades críticas, en el ejercicio responsable de la ciudadanía y en la utilización ética del conocimiento. La tarea del profesorado consiste, hoy más que nunca, en crear las condiciones necesarias para que las tecnologías se conviertan en instrumentos de participación, aprendizaje y emancipación social.

6.2 Alfabetización digital y pensamiento crítico

La expansión de las tecnologías digitales ha transformado radicalmente las formas de acceso, producción y circulación del conocimiento, situando la alfabetización digital como una de las

competencias fundamentales de la educación contemporánea. Sin embargo, este concepto trasciende el dominio técnico de dispositivos y plataformas, incorporando capacidades relacionadas con la interpretación crítica de la información, la participación responsable en los espacios virtuales y la comprensión de las implicancias éticas y sociales derivadas del uso de las tecnologías (Tello, 2011). La formación de ciudadanos digitales exige, por tanto, desarrollar habilidades intelectuales que permitan desenvolverse de manera autónoma en contextos caracterizados por la sobreabundancia informativa y el cambio permanente.

La disponibilidad masiva de datos no garantiza por sí misma la construcción de conocimiento significativo. La sociedad contemporánea enfrenta el desafío de transformar el acceso a la información en procesos de comprensión, reflexión y aprendizaje permanente. Desde esta perspectiva, la educación debe promover capacidades de análisis, selección y evaluación crítica que permitan distinguir entre información confiable, contenidos manipulados y formas diversas de pseudoinformación. La alfabetización digital supone aprender a interpretar los discursos que circulan en los entornos tecnológicos y comprender los intereses, valores y mecanismos que participan en su producción y difusión (Marina, 1999).

La rapidez con que evolucionan las tecnologías y las formas de comunicación contemporáneas exige igualmente una disposición permanente hacia el aprendizaje y la actualización del conocimiento. Las competencias desarrolladas en determinados contextos pueden volverse insuficientes frente a nuevas herramientas, plataformas o dinámicas sociales, haciendo necesario un proceso continuo de adaptación y reconstrucción intelectual. La educación contemporánea debe favorecer la capacidad de aprender, revisar críticamente los propios saberes y desarrollar estrategias flexibles que permitan responder a escenarios cambiantes y complejos.

En este contexto, el pensamiento crítico adquiere una relevancia central como herramienta para la participación democrática y el ejercicio responsable de la ciudadanía. La posibilidad de acceder a múltiples perspectivas y fuentes de información ofrece oportunidades inéditas para el aprendizaje, pero también plantea riesgos asociados a la desinformación, la polarización y la reproducción acrítica de contenidos. Formar ciudadanos críticos implica desarrollar la capacidad de cuestionar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas, reconociendo la complejidad de los problemas sociales y la diversidad de interpretaciones que los atraviesan.

La alfabetización digital incorpora asimismo dimensiones éticas relacionadas con la convivencia y la responsabilidad colectiva. Participar en comunidades virtuales requiere comprender los efectos que las acciones individuales producen sobre los demás, respetar la diversidad de opiniones y asumir compromisos vinculados con la protección de los derechos fundamentales. El ejercicio de la ciudadanía digital demanda competencias comunicativas y relacionales que permitan intervenir de manera constructiva en espacios cada vez más interconectados y

culturalmente diversos.

La escuela desempeña un papel decisivo en la formación de estas capacidades. Su función consiste en generar experiencias educativas que favorezcan la reflexión, el diálogo y la construcción compartida del conocimiento, integrando las tecnologías como herramientas al servicio del desarrollo humano y de la participación democrática. La alfabetización digital no debe orientarse exclusivamente hacia la adquisición de destrezas operativas, sino hacia la formación de sujetos capaces de comprender críticamente las transformaciones culturales que atraviesan la sociedad contemporánea y de utilizar las tecnologías para contribuir al bienestar colectivo.

Desde esta perspectiva, la educación en la era digital exige avanzar desde una sociedad centrada en la acumulación de información hacia una auténtica sociedad del aprendizaje y del conocimiento. La capacidad de interpretar críticamente la realidad, construir saberes significativos y participar responsablemente en los espacios públicos constituye uno de los principales desafíos formativos del siglo XXI. La alfabetización digital y el pensamiento crítico se configuran así como dimensiones inseparables de un proyecto educativo comprometido con la autonomía intelectual, la inclusión social y la consolidación de una ciudadanía democrática y participativa.

6.3 Inclusión y diversidad en los entornos tecnológicos

Las tecnologías digitales poseen un importante potencial para favorecer procesos de inclusión educativa y ampliar las oportunidades de participación de estudiantes con trayectorias, capacidades e intereses diversos. La multiplicidad de formatos, lenguajes y recursos disponibles permite generar experiencias de aprendizaje más flexibles y accesibles, capaces de responder a distintos ritmos y formas de aproximación al conocimiento. En este sentido, las TIC no constituyen únicamente herramientas de apoyo pedagógico, sino también medios que contribuyen a reducir barreras y a promover una participación más equitativa en la vida escolar (Gargallo, 2002).

La incorporación de recursos visuales, auditivos e interactivos facilita la comprensión de contenidos complejos y favorece la construcción de experiencias multisensoriales de aprendizaje. Estas posibilidades adquieren una especial relevancia en contextos caracterizados por la heterogeneidad del alumnado, donde la diversidad deja de entenderse como una dificultad que debe corregirse para convertirse en una condición inherente y enriquecedora de los procesos educativos. La utilización de múltiples sistemas de representación permite reconocer distintas formas de aprender y participar, fortaleciendo el desarrollo integral de todos los estudiantes (Castellanos, 2011).

Las tecnologías digitales ofrecen, además, oportunidades significativas para el alumnado que

requiere apoyos específicos en su trayectoria escolar. La flexibilidad de los entornos virtuales y la disponibilidad de herramientas adaptativas favorecen formas alternativas de comunicación, organización y acceso a la información, contribuyendo a la construcción de experiencias educativas más inclusivas. Desde esta perspectiva, la inclusión digital no depende exclusivamente de la disponibilidad material de dispositivos tecnológicos, sino de la capacidad institucional para utilizarlos en función de principios de equidad, participación y reconocimiento de la diversidad humana.

La dimensión intercultural constituye otro de los ámbitos en los que las tecnologías adquieren una relevancia creciente. La conectividad global facilita el encuentro entre personas, comunidades y tradiciones diversas, ampliando las posibilidades de diálogo y aprendizaje mutuo. Las plataformas digitales permiten compartir experiencias, conocimientos y perspectivas culturales que enriquecen la formación ciudadana y favorecen la comprensión de la pluralidad como un valor constitutivo de las sociedades contemporáneas (Borrero & Yuste, 2011). En consecuencia, la educación digital debe promover prácticas que fortalezcan el respeto por la diferencia y la construcción de comunidades inclusivas y democráticas.

Las comunidades virtuales de aprendizaje representan una expresión concreta de estas posibilidades. La interacción mediada por tecnologías facilita la colaboración entre estudiantes y docentes, favoreciendo dinámicas de cooperación que trascienden los límites físicos de la institución escolar. La construcción compartida del conocimiento y el intercambio permanente de experiencias contribuyen al desarrollo de competencias sociales y comunicativas indispensables para participar activamente en contextos caracterizados por la interdependencia y la diversidad cultural (Martínez, 2010).

No obstante, el potencial inclusivo de las tecnologías depende de las decisiones pedagógicas que orientan su implementación. La mera incorporación de recursos digitales no garantiza procesos educativos más equitativos si no se acompaña de estrategias que promuevan la participación efectiva, la accesibilidad y el reconocimiento de las necesidades e intereses de los distintos grupos de estudiantes. La inclusión constituye, ante todo, un proyecto ético y político que exige comprender la diversidad como una fuente de enriquecimiento colectivo y no como una excepción respecto de la norma.

Desde esta perspectiva, la escuela contemporánea enfrenta el desafío de construir entornos digitales capaces de integrar innovación tecnológica y justicia educativa. Las TIC pueden contribuir significativamente al fortalecimiento de una educación más democrática, siempre que su utilización se encuentre orientada por principios de equidad, participación y respeto por la dignidad humana. Formar ciudadanos digitales implica, por tanto, garantizar que las oportunidades derivadas de la transformación tecnológica se distribuyan de manera inclusiva y permitan a todas las personas participar plenamente en la sociedad del conocimiento.

7. Comunidades virtuales y nuevas formas de aprendizaje

7.1 De las TIC a las Tecnologías del Aprendizaje y la Participación

La evolución de los entornos digitales ha favorecido una transformación conceptual que supera la comprensión tradicional de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como simples instrumentos de acceso y transmisión de datos. El desarrollo de nuevas prácticas educativas y sociales ha impulsado la emergencia de enfoques que destacan el potencial de las tecnologías para promover procesos de aprendizaje, colaboración y participación ciudadana. En este contexto, las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento y las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación representan dimensiones complementarias de un mismo fenómeno orientado hacia la construcción colectiva del saber y el fortalecimiento de la acción democrática.

Las TIC constituyen la base material y comunicativa de la sociedad digital, permitiendo el acceso inmediato a grandes volúmenes de información y facilitando la interacción entre personas y comunidades geográficamente distantes. Sin embargo, la mera disponibilidad tecnológica no garantiza aprendizajes significativos ni formas más profundas de participación social. Las TAC desplazan el énfasis desde la circulación de información hacia la construcción del conocimiento, incorporando estrategias pedagógicas que sitúan al estudiante como protagonista activo de su propio proceso formativo. Las tecnologías dejan de entenderse como herramientas auxiliares para convertirse en espacios donde el aprendizaje puede desarrollarse de manera autónoma, colaborativa y contextualizada.

Las TEP profundizan esta transformación al incorporar dimensiones relacionadas con la participación ciudadana, la creación colectiva y el empoderamiento de los sujetos en los espacios digitales. La producción de contenidos audiovisuales, la interacción en tiempo real y la conformación de comunidades virtuales favorecen nuevas formas de compromiso social y de intervención en la vida pública, ampliando las posibilidades de expresión y colaboración entre las personas (Romero & Corpas, 2019). La educación contemporánea debe reconocer estas potencialidades y promover experiencias que permitan a los estudiantes participar activamente en la construcción de comunidades más democráticas, inclusivas y críticas.

7.2 Aprendizaje colaborativo y comunidades virtuales

La conectividad permanente ha favorecido la consolidación de comunidades virtuales de aprendizaje que transforman las formas tradicionales de producción y circulación del conocimiento. Estos espacios permiten el intercambio continuo de experiencias, recursos y perspectivas, fortaleciendo dinámicas de cooperación que trascienden los límites físicos de las instituciones educativas. El aprendizaje deja de depender exclusivamente de la interacción

presencial y se desarrolla mediante redes de colaboración que integran múltiples actores, saberes y contextos culturales.

Las plataformas digitales facilitan procesos de construcción colectiva del conocimiento en los que estudiantes y docentes participan activamente en la elaboración, discusión y difusión de contenidos. La comunicación asincrónica y sincrónica amplía las oportunidades de interacción y favorece la conformación de comunidades caracterizadas por la reciprocidad, el apoyo mutuo y la diversidad de aportes. Estas dinámicas permiten desarrollar competencias relacionadas con el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y la participación responsable en espacios compartidos (Martínez, 2010).

Asimismo, las comunidades virtuales promueven formas de aprendizaje más abiertas e interculturales. La posibilidad de interactuar con personas provenientes de diferentes contextos sociales y culturales favorece la comprensión de la diversidad y fortalece actitudes orientadas al respeto, la cooperación y la construcción de proyectos comunes. Las tecnologías digitales contribuyen así a la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse en sociedades complejas e interdependientes, donde la colaboración y el diálogo constituyen elementos esenciales para la convivencia democrática (Borrero & Yuste, 2011).

No obstante, el potencial transformador de estas comunidades depende de las orientaciones pedagógicas que guían su desarrollo. La creación de espacios virtuales de aprendizaje exige estrategias que promuevan la participación activa, la reflexión crítica y la construcción compartida de significados. La tecnología, por sí misma, no garantiza procesos colaborativos auténticos; estos requieren de una mediación docente consciente y de prácticas educativas comprometidas con la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes.

7.3 Hacia una sociedad del aprendizaje y la inteligencia colectiva

Las transformaciones tecnológicas contemporáneas han impulsado la transición desde modelos centrados en la acumulación de información hacia formas más complejas de producción y utilización del conocimiento. La sociedad digital exige capacidades vinculadas con la interpretación crítica, la adaptación permanente y la construcción colaborativa de soluciones frente a problemas cambiantes y multidimensionales. En este contexto, la educación adquiere la responsabilidad de formar sujetos capaces de aprender a lo largo de toda la vida y de participar activamente en comunidades de conocimiento cada vez más interconectadas.

La noción de sociedad del aprendizaje propone comprender el conocimiento como un proceso dinámico y colectivo que trasciende los límites institucionales tradicionales. Aprender deja de ser una actividad restringida a determinadas etapas de la vida para convertirse en una práctica permanente de actualización y reconstrucción del saber. Las tecnologías digitales favorecen esta transformación al facilitar el acceso a múltiples fuentes de información y

promover espacios de intercambio donde el conocimiento puede generarse, compartirse y enriquecerse de manera colaborativa (Marina, 1999).

La sociedad red descrita por Castells (2000) proporciona el marco estructural de estas nuevas formas de aprendizaje. La interconexión global y la circulación instantánea de información configuran escenarios donde la inteligencia individual se articula con procesos colectivos de creación y resolución de problemas. Las comunidades digitales permiten integrar conocimientos diversos y desarrollar formas de cooperación que amplían las capacidades de las personas y de las instituciones para enfrentar los desafíos contemporáneos.

Desde esta perspectiva, la inteligencia colectiva constituye uno de los principales horizontes educativos del siglo XXI. La formación de ciudadanos capaces de colaborar, dialogar y construir conocimiento compartido representa una condición fundamental para fortalecer la democracia y promover sociedades más inclusivas y sostenibles. Las tecnologías digitales ofrecen herramientas extraordinarias para este propósito, siempre que su utilización se encuentre orientada por principios éticos y pedagógicos comprometidos con el bienestar común.

En consecuencia, las nuevas formas de aprendizaje mediadas por tecnologías no deben entenderse únicamente como innovaciones metodológicas, sino como expresiones de transformaciones culturales más amplias que redefinen las relaciones entre conocimiento, participación y ciudadanía. La educación contemporánea enfrenta el desafío de aprovechar estas potencialidades para construir comunidades de aprendizaje abiertas, críticas y solidarias, capaces de responder a las exigencias de un mundo crecientemente interdependiente y diverso.

8. Implicaciones educativas para la ciudadanía digital

Las transformaciones culturales derivadas de la expansión de las tecnologías digitales exigen repensar las finalidades educativas y las estrategias pedagógicas desarrolladas en los centros escolares. La formación de ciudadanos capaces de desenvolverse crítica y responsablemente en los entornos virtuales constituye uno de los principales desafíos de la educación contemporánea, particularmente en un contexto donde las redes sociales participan activamente en la construcción de la identidad, las relaciones interpersonales y las formas de participación pública. En consecuencia, la ciudadanía digital debe entenderse como una dimensión transversal de la formación integral y no como un contenido complementario o exclusivamente tecnológico.

Uno de los primeros desafíos corresponde a la consolidación de procesos permanentes de formación docente. La rapidez con que evolucionan las plataformas digitales y las prácticas comunicativas contemporáneas exige actualizar continuamente los conocimientos pedagógicos y las competencias profesionales vinculadas al uso educativo de las tecnologías. Esta

actualización no se limita al aprendizaje instrumental de nuevas herramientas, sino que implica comprender críticamente las transformaciones culturales asociadas a la digitalización y desarrollar estrategias que permitan acompañar a los estudiantes en la construcción de relaciones responsables con los entornos virtuales (Segura, 2002; Cabero, 2015).

La educación digital requiere igualmente fortalecer la dimensión ética de los procesos formativos. La convivencia en línea, la gestión de la privacidad, la protección frente a la desinformación y el respeto por la diversidad constituyen problemáticas que deben integrarse de manera explícita en las prácticas escolares. Formar ciudadanos digitales supone promover valores vinculados con la responsabilidad, la empatía y el compromiso democrático, favoreciendo la comprensión de que las acciones realizadas en los espacios virtuales poseen consecuencias concretas para el bienestar individual y colectivo. La alfabetización digital adquiere así una dimensión moral orientada a la construcción de comunidades más inclusivas y respetuosas.

El papel de las familias resulta igualmente fundamental en la formación de hábitos tecnológicos saludables. La apropiación crítica de las redes sociales y de los dispositivos digitales requiere procesos de acompañamiento que trasciendan el control o la supervisión externa para favorecer el diálogo, la reflexión y la toma autónoma de decisiones. La construcción de acuerdos compartidos respecto al uso de las tecnologías, la generación de espacios de conversación sobre las experiencias digitales y la promoción de prácticas responsables constituyen elementos esenciales para fortalecer la ciudadanía digital desde una perspectiva comunitaria. La colaboración entre escuela y familia emerge, por tanto, como una condición indispensable para afrontar los desafíos educativos derivados de la hiperconectividad contemporánea.

Las instituciones escolares deben, además, promover metodologías que favorezcan la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento. Las tecnologías digitales ofrecen oportunidades inéditas para desarrollar experiencias de aprendizaje colaborativo, proyectos interdisciplinarios y comunidades virtuales orientadas al intercambio de saberes y a la resolución compartida de problemas. La utilización pedagógica de estos recursos permite fortalecer competencias relacionadas con la autonomía, la creatividad y la participación democrática, contribuyendo a formar sujetos capaces de intervenir críticamente en los asuntos públicos y de colaborar en la construcción del bien común (Romero & Corpas, 2019).

La atención a la diversidad constituye otro aspecto central de estas implicaciones educativas. Los entornos digitales poseen un enorme potencial para ampliar las oportunidades de participación y aprendizaje de estudiantes con trayectorias y necesidades diversas, siempre que su implementación responda a principios de accesibilidad, inclusión y reconocimiento de la diferencia. La utilización de recursos multimodales, herramientas adaptativas y estrategias

flexibles de enseñanza favorece procesos educativos más equitativos y contribuye a garantizar una participación efectiva en la sociedad del conocimiento (Gargallo, 2002; Castellanos, 2011). Desde esta perspectiva, la ciudadanía digital no puede reducirse al dominio técnico de dispositivos o plataformas, sino que implica la formación de sujetos capaces de comprender críticamente las transformaciones culturales que atraviesan la vida contemporánea. Educar para la ciudadanía digital supone promover competencias intelectuales, éticas y sociales que permitan participar responsablemente en comunidades diversas, ejercer derechos fundamentales y contribuir activamente a la construcción de sociedades más democráticas e inclusivas. La verdadera innovación educativa reside, en consecuencia, menos en la incorporación de nuevas tecnologías que en la capacidad de utilizarlas como instrumentos para el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo humano integral.

9. Conclusiones

La revisión realizada permite afirmar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación han trascendido su condición de herramientas instrumentales para convertirse en uno de los principales factores de transformación cultural de las sociedades contemporáneas. Su influencia alcanza no solo los modos de acceso y producción del conocimiento, sino también las formas de interacción social, construcción identitaria y participación ciudadana. En este escenario, las redes sociales adquieren una relevancia particular al constituirse como espacios privilegiados de socialización para las nuevas generaciones y como escenarios donde los adolescentes negocian permanentemente procesos de reconocimiento, pertenencia y representación de sí mismos.

El análisis desarrollado permite comprender que la identidad adolescente ya no puede interpretarse exclusivamente desde categorías asociadas a los espacios tradicionales de convivencia. La experiencia juvenil se configura actualmente mediante la articulación constante entre ámbitos presenciales y digitales, dando origen a formas híbridas de interacción que integran la vida cotidiana y la participación en comunidades virtuales. Las redes sociales no representan una realidad paralela a la existencia material de los individuos, sino una dimensión constitutiva de las prácticas culturales y relacionales que caracterizan a las sociedades contemporáneas.

Esta transformación genera oportunidades significativas para la exploración personal, la expresión creativa y la participación democrática. Los entornos digitales permiten ampliar las posibilidades de comunicación, fortalecer comunidades de aprendizaje y favorecer el intercambio entre personas y culturas diversas. Asimismo, ofrecen herramientas que contribuyen a la inclusión educativa mediante recursos flexibles y multimodales capaces de responder a diferentes necesidades y trayectorias formativas. Las tecnologías digitales poseen,

por tanto, un importante potencial para promover experiencias educativas más participativas, colaborativas y centradas en el protagonismo del estudiante.

Sin embargo, estos beneficios conviven con riesgos que no pueden ser ignorados. La dependencia de la aprobación social, la comparación permanente, la sobreexposición pública, la circulación de información no verificada y las diversas formas de violencia digital constituyen desafíos que afectan especialmente a la población adolescente. La hiperconectividad contemporánea introduce nuevas tensiones relacionadas con la construcción de la autoestima, la gestión de la privacidad y el desarrollo de vínculos interpersonales saludables. En consecuencia, la participación en los espacios digitales requiere competencias críticas y éticas que permitan equilibrar las oportunidades derivadas de la conectividad con la protección del bienestar individual y colectivo.

La ciudadanía digital emerge así como uno de los principales horizontes formativos de la educación contemporánea. Su desarrollo implica comprender que los derechos y responsabilidades asociados a la convivencia democrática mantienen plena vigencia en los entornos virtuales, incorporando dimensiones vinculadas con la privacidad, la participación responsable, la protección frente a la desinformación y el respeto por la diversidad. La alfabetización digital no puede limitarse al aprendizaje técnico de herramientas y plataformas, sino que debe orientarse hacia la formación de sujetos capaces de interpretar críticamente la realidad y de participar activamente en la construcción del bien común.

En este contexto, la escuela y el profesorado desempeñan un papel insustituible. La función docente experimenta una profunda reconfiguración que desplaza el énfasis desde la transmisión de contenidos hacia la mediación pedagógica, la orientación ética y la promoción del pensamiento crítico. Formar ciudadanos digitales exige acompañar a los estudiantes en la comprensión de las implicancias culturales, sociales y emocionales derivadas del uso de las tecnologías, favoreciendo procesos de reflexión que permitan construir relaciones equilibradas y responsables con los entornos virtuales. La formación permanente del profesorado constituye, por ello, una condición indispensable para responder a los desafíos que plantea la sociedad del conocimiento.

La inclusión educativa representa igualmente una dimensión fundamental de este proceso. Las tecnologías digitales ofrecen oportunidades inéditas para ampliar la participación y reducir barreras de acceso al aprendizaje, siempre que su implementación se encuentre orientada por principios de equidad, accesibilidad y reconocimiento de la diversidad. La construcción de una ciudadanía digital democrática exige garantizar que todas las personas puedan participar plenamente en los espacios de producción y circulación del conocimiento, evitando que la brecha tecnológica reproduzca o profundice desigualdades sociales preexistentes.

Las comunidades virtuales y las nuevas formas de aprendizaje colaborativo evidencian, además, la emergencia de modelos educativos más abiertos, flexibles e interdependientes. La sociedad contemporánea demanda sujetos capaces de aprender a lo largo de toda la vida, de trabajar colectivamente y de integrar perspectivas diversas en la resolución de problemas complejos. Las tecnologías digitales favorecen estos procesos al ampliar las posibilidades de interacción y fortalecer la inteligencia colectiva como fundamento de la participación democrática y del desarrollo humano.

En definitiva, el desafío educativo actual no consiste únicamente en incorporar dispositivos tecnológicos a las aulas, sino en construir una cultura pedagógica capaz de orientar críticamente su utilización. La verdadera innovación reside en la capacidad de utilizar las tecnologías al servicio de la inclusión, la convivencia y la formación integral de las personas. Avanzar desde una sociedad centrada en la acumulación de información hacia una auténtica sociedad del conocimiento y del aprendizaje permanente requiere fortalecer el pensamiento crítico, la responsabilidad ética y la participación ciudadana como principios orientadores de la educación contemporánea.

Las redes sociales y los entornos digitales forman parte inseparable de la experiencia vital de las nuevas generaciones. Comprender su influencia sobre la construcción de la identidad adolescente y asumir los desafíos educativos que de ella se derivan constituye una tarea ineludible para la escuela, las familias y el conjunto de la sociedad. Solo mediante una formación orientada al desarrollo de ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos con el bienestar común será posible aprovechar plenamente las potencialidades de la transformación digital y construir comunidades más inclusivas, democráticas y solidarias.

10. Limitaciones y prospectiva

El presente trabajo se sustenta en una revisión bibliográfica de carácter narrativo orientada a comprender la relación entre redes sociales, construcción identitaria y ciudadanía digital en la adolescencia. En consecuencia, una de sus principales limitaciones radica en la ausencia de una validación empírica directa que permita contrastar las interpretaciones desarrolladas con experiencias concretas de estudiantes y comunidades educativas. Las reflexiones expuestas se apoyan en investigaciones previas y en aportes teóricos provenientes de distintos campos disciplinares, pero requieren ser complementadas mediante estudios de carácter cualitativo y cuantitativo que profundicen en las dinámicas específicas que adquieren estos fenómenos en contextos escolares determinados.

Otra limitación relevante se relaciona con la velocidad de transformación que caracteriza a los entornos digitales contemporáneos. Las plataformas tecnológicas, los hábitos comunicativos y las formas de participación juvenil experimentan cambios constantes que dificultan la

construcción de marcos interpretativos estables y de largo alcance. Las conclusiones presentadas deben comprenderse, por tanto, como aproximaciones situadas dentro de un escenario dinámico y en permanente evolución, susceptible de incorporar nuevas prácticas, lenguajes y modalidades de interacción social.

La irrupción de la inteligencia artificial constituye uno de los principales desafíos emergentes para la investigación educativa. Las herramientas de generación automatizada de contenidos, los sistemas algorítmicos de recomendación y las nuevas formas de interacción entre personas y tecnologías están modificando las maneras en que los adolescentes acceden a la información, construyen conocimiento y participan en los espacios digitales. Estas transformaciones plantean interrogantes éticas y pedagógicas relacionadas con la autoría, la veracidad de los contenidos, la autonomía intelectual y la formación del pensamiento crítico, aspectos que deberán ocupar un lugar central en futuras investigaciones sobre ciudadanía digital y educación. Del mismo modo, resulta necesario profundizar en el estudio de las relaciones entre identidad digital, bienestar emocional y participación democrática durante la adolescencia. La influencia de las redes sociales sobre la autoestima, los procesos de reconocimiento y las formas de construcción comunitaria continúa constituyendo un campo abierto a nuevas indagaciones, especialmente en contextos caracterizados por la creciente diversificación de plataformas y por la expansión de experiencias híbridas de socialización. Comprender estas dinámicas permitirá diseñar estrategias educativas más pertinentes y sensibles a las necesidades de las nuevas generaciones.

La inclusión y la interculturalidad representan igualmente ámbitos prioritarios para el desarrollo futuro de la investigación. Las tecnologías digitales poseen un enorme potencial para ampliar las oportunidades de aprendizaje y participación; sin embargo, también pueden reproducir desigualdades asociadas al acceso, al capital cultural y a las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad del conocimiento. Explorar mecanismos que permitan fortalecer la equidad digital y promover formas de participación más democráticas constituye una tarea fundamental para las políticas educativas y para las instituciones escolares.

Finalmente, el desarrollo de modelos pedagógicos orientados a la ciudadanía digital exige continuar profundizando en la formación del profesorado y en la construcción de comunidades de aprendizaje capaces de integrar innovación tecnológica, pensamiento crítico y compromiso ético. Las transformaciones contemporáneas demandan una educación que trascienda el dominio instrumental de las herramientas digitales y promueva la formación de sujetos autónomos, reflexivos y responsables. En este sentido, futuras investigaciones deberán contribuir a consolidar marcos teóricos y experiencias pedagógicas que permitan comprender y orientar las complejas relaciones entre tecnología, identidad y democracia en el siglo XXI.

Referencias

- Arab, L. E., & Díaz, A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: Aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7–13.
- Blanco Ruiz, M. Á. (2015). Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes. *Comunicación y Medios*, 30, 124–141.
- Borrero, R., & Yuste, R. (2011). Digiculturalidad.com. Interculturalidad y TIC unidas en el desarrollo del enfoque competencial del currículo. En R. Borrero & J. Leiva (Eds.), *Interculturalidad y escuela. Perspectivas pedagógicas en la construcción comunitaria de una escuela intercultural* (pp. 106–121). Octaedro.
- Cabero, J. (2015). *Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*.
- Castellanos, P. (2011). *Las TIC y la atención a la diversidad en el ámbito educativo*.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red* (2.ª ed.). Alianza Editorial.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W.W. Norton.
- Gargallo, B. (2002). *La integración de las nuevas tecnologías en la educación: Reflexiones y propuestas para la atención a la diversidad*.
- Giménez, A. M., Maquilón, J. J., & Arnaiz Sánchez, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 335–351.
- Livingstone, S., & Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. *New Media & Society*, 19(5), 657–670.
- Marina, J. A. (1999). El timo de la sociedad de la información. En J. A. Marina et al., *Educación e Internet. Documentos del I Congreso Educación e Internet (Educnet 99)*. Santillana.
- Martínez, F. (2010). *Las redes digitales como marco para la multiculturalidad*. MAD Eduforma.
- Romero, M. F., & Corpas, A. (2019). Students' perception of virtual learning environments and the development of oral communication competence: A case study. *Espacios*, 40(5).
- Segura, D. (2002). *Conocimiento e información: Una diferencia enriquecedora*. Museolúdica.
- Tello, E. (2011). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: Su impacto en la sociedad de México. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(2).
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- Cómo citar este artículo:** Domingo Centeno, M. (2026). La influencia de las TIC en la sociedad actual: el profesor y la sociedad como directriz del aprendizaje digital. *Phrónesis*, 1(2), pp. 64–93.

LA NUEVA OLA GEORGIANA: LA TEORÍA PARADIGMÁTICA DEL CINE-CAPITAL GEORGIANO

THE NEW GEORGIAN WAVE: A PARADIGMATIC THEORY OF GEORGIAN CINE-CAPITAL

Juan Manuel Díaz de la Torre
Universidad Tecnológica de México
jmandztorre@gmail.com

Resumen

El artículo propone que la nueva ola del cine georgiano constituye una forma de cine posmoderno cuya organización visual opera como *cinecapital*, siguiendo la articulación entre la teoría paradigmática de Lauro Zavala y la propuesta de Jun Fujita Hirose. A partir del análisis de *Beginning* (2020), de Dea Kulumbegashvili, se examina cómo la yuxtaposición de imágenes ordinarias, códigos genéricos y marcas autorales produce una plusvalía estética que reconfigura la percepción del mundo social georgiano contemporáneo. Se desarrolla una matriz metodológica que permite articular niveles architextuales, textuales, subtextuales y contextuales, mostrando cómo la película funciona en tanto aparato estético en el sentido planteado por JeanLouis Deotte: una mediación simbólica que reorganiza sensibilidades, afectos y modos de habitar la realidad postsoviética. El trabajo sostiene que esta corriente cinematográfica construye nuevas visualidades nacionales mediante una doble operación entre tradición, modernidad y posmodernidad.

Palabras clave: Aparato estético, Cine-capital, Cine georgiano, Teoría paradigmática, Yuxtaposición paradigmática

Abstract

This article argues that the new wave of Georgian cinema constitutes a form of postmodern filmmaking operating as *cinecapital*, drawing on Lauro Zavala's paradigmatic theory and Jun Fujita Hirose's concept of value-production through the juxtaposition of ordinary images. Through an analysis of Dea Kulumbegashvili's *Beginning* (2020), the study examines how the interaction of everyday imagery, generic traditions, and authorial strategies generates aesthetic surplus while reorganizing contemporary Georgian social perception. A methodological matrix is proposed to articulate architextual, textual, subtextual, and contextual levels, demonstrating

how the film functions as an aesthetic apparatus in JeanLouis Deotte's sense: a symbolic mediation that shapes sensibilities, affects, and modes of inhabiting the postSoviet world. The article argues that this new Georgian cinema constructs national visualities through a double operation that intertwines tradition, modernity, and postmodernity.

Key words: Aesthetic apparatus, Cinecapital, Georgian cinema, Paradigmatic theory, Paradigmatic juxtaposition

Introducción

El presente artículo busca plantear que el cine georgiano es un ejemplo del cine posmoderno como lo menciona Lauro Zavala en su teoría paradigmática, la cual se resume en que cualquier producto cultural puede ser catalogado en tres paradigmas: clásico, moderno y posmoderno. El paradigma clásico implica seguir los elementos de una tradición formal. El paradigma moderno implicaría la ruptura con la tradición y se centra en las características del discurso autoral así como en la forma en que un autor enuncia los elementos formales. Y finalmente, el paradigma posmoderno sería la mezcla de los elementos formales clásicos y modernos. De acuerdo con Zavala los elementos formales serían los elementos con los cuales el analista podría identificar la pertenencia a un paradigma en particular.

El caso de estudio será el cine georgiano y, específicamente hablando *Beginnng* de la directora Dea Kulumbegashvili, estrenada en el 2020. El artículo se enmarca en una investigación mayor sobre el cine georgiano postsoviético para hablar de las nuevas configuraciones audiovisuales en una sociedad que ha sufrido múltiples transformaciones histórico-sociales. Dicho de otra manera, la sociedad georgiana, e inclusive de manera más general, las sociedades que surgieron después del colapso del bloque soviético; emprendieron una serie de exploraciones visuales para narrarse a sí mismas y comprenderse a sí mismas. No es exclusivo de las sociedades postsoviéticas, me parece que el trabajo de encontrar una nueva forma visual para explicarse a sí misma, es trabajo que hace toda sociedad y toda colectividad humana. Algunas exploraciones cristalizan en parámetros de producción, consumo y distribución de imágenes

La propuesta pretende ubicar una película georgiana dentro del paradigma posmoderno, sino que, además, busca establecer que el paradigma posmoderno en el cine está integrado por lo que Jun Fujita Hirose llama como cine-capital, imágenes cotidianas que cobran relevancia en la yuxtaposición con otras. En este sentido, el montaje crea una nueva realidad única y distinta a la *realidad real*. Las imágenes reales unidas terminan por crear relatos extraordinarios y en esta vinculación es que se genera la plusvalía en el cine. En otras palabras, la plusvalía sería el valor acumulado originado por el montaje de imágenes que terminan por crear situaciones y relatos extraordinarios. La propuesta se presenta en el contexto mayor de un proyecto de

investigación donde se buscarían ubicar diferentes cintas georgianas en una tipología que identifica cine clásico, moderno y posmoderno.

La relación entre la teoría paradigmática y el cine-capital, propongo, se da en esta consideración: el cine posmoderno está construido, en su mayoría de cine-capital. Es cierto, podríamos pensar que el cine-capital está presente en todo el cine y parece reforzar esta conclusión cuando cita a Deleuze: “la producción de las singularidades (el salto cualitativo) se hace por acumulación de ordinarios (proceso cuantitativo), de modo que lo singular sea retenido de lo cualquiera”, de ahí que Fujita Hirose reconozca que: “lo extraordinario se produzca siempre a partir de ordinarios”. Es cierto que, como el propio Fujita Hirose lo menciona, que el cine está configurado de la extracción de plusvalía, de valor, de las imágenes. Hablando de *Los Pájaros* de Alfred Hitchcock, el autor indica que los pájaros hitchcockianos son distintos a los pájaros comunes y corrientes, es claro que los segundos devienen de las imágenes de los primeros. Sin embargo, las aves en *Los Pájaros* obtienen una cualidad distintiva de los reales: se vuelve atemorizantes. La imagen por sí misma tomada por Hitchcock no nos dice mucho, sin embargo cuando muchas imágenes entran en relación entre sí es que crean una visión extraordinaria de unas aves que aterrorizan al espectador.

La cuestión que aquí quiero resaltar es que en el paradigma posmoderno la plusvalía de las imágenes se da por la yuxtaposición de imágenes clásicas y modernas. Es decir, no solo es que hay una acumulación de imágenes ordinarias, sino que las imágenes yuxtapuestas ya tienen cierta codificación al estar vinculadas con una tradición genérica o con un estilo autoral determinado. En este sentido, hay una doble identidad de la imagen: la primera, la imagen como mimesis de una realidad; y segundo, la imagen en contexto ya sea de un estilo autora o de una tradición. Al respecto, puedo decir que la imagen ya tiene una doble carga semántica: la mimética y la vinculada con una tradición o estilo. Así que la imagen del cine-capital posmoderno no es únicamente aquella que yuxtapone imágenes ordinarias para generar algo extraordinario sino que yuxtapone niveles de relaciones entre la tradición y estilos formales.

Fujita Hirose menciona que si la imagen en sí misma es extraordinaria, si tiene una cualidad estamos ante los productos de asombro del cine mercantil, es decir, el cine comercial. Sin embargo, aquí apuesto a que el cine georgiano es cine industrial, fundado la organización de los valores en una cadena productiva. En este caso, ¿qué valores organiza la producción del cine y el resultado en tanto mercancía? Pues me parece que el cine no es otra cosa más que la mercancía que media entre el mundo y nosotros, así como nuestra forma de ver. Es decir, el cine funciona como un *aparato estético* en términos de Deotie, quien indica que los aparatos son formas simbólicas que median entre nosotros y el mundo, nos sirven para habitar y comprender nuestro entorno. El cine georgiano sería el aparato estético que ayuda existir en un contexto incierto mediante la organización percepciones, valores, emociones y

sensibilidades.

Caso de estudio.

Georgia siempre ha tenido una gran tradición cinematográfica, ya para 1912, cuando los bolcheviques obtuvieron el control de Georgia, ya había una nutrida industria filmográfica, la cual contaba con uno de los primeros documentales e inclusive, se puede datar la primera proyección cinematográfica en Georgia en 1896. Sin embargo, hay una constante tensión como en todo espacio postsoviético con respecto a la tradición cinematográfica realizada bajo el régimen soviético y después de éste. Al mismo tiempo se reconocen las producciones cinematográficas pero se busca distanciar de esta misma tradición. Es como si la noción de un cine nacional georgiano o inclusive en otros países postsoviéticos, tuviera como encargo alejarse lo más posible del cine soviético.

Si bien Georgia fue una de las repúblicas soviéticas que mayor producción cinematográfica, para el momento de la independencia, en 1991, la industria cinematográfica colapsó. A últimas fechas, podemos identificar una posible *nueva ola georgiana*, una serie de directoras y directores que llevan activos poco más de diez años y que han tomado pautas distintas para la construcción de sus imágenes y narrativas. En esta nueva ola georgiana, tenemos ejemplos como el presente caso de estudio, *Beginning* de Dea Kulumbegashvili (2020), pero aparecen otras cintas como *What do we see when we look at the sky* de Alexandre Koberidze (2021), *Wet Sand* de Elene Naveriani (2021), *My happy family* de Nana Ekvimishvili (2017) y *Comets* de Tamar Shavgulidze, 2019. Como lo menciona el texto curatorial del Museo de la Imagen en Movimiento:

Quietly but unmistakably, the last few years have seen an array of superb Georgian films introduced on the international stage. Far too individuated to be forced into a simplified wave or movement, these films speak to an explosion of creative energy among emerging Georgian film artists. Formally and visually eclectic, they offer stories and characters and milieu rooted in the complexities and challenges of contemporary Georgian life. Fiction, nonfiction, realist, allegorical, playful, traumatic, the diversity explored in just the past three years alone is astonishing—and eminently worthy of a spotlight.

Las cintas mencionadas representan dramas vinculados a la idiosincrasia de Georgia, su posición en el mundo, una suerte de clavija entre Asia y Europa. La cita del Museo lo identifica bien, si es cierto que las expresiones son eclécticas e inclusive dispares, no se puede dejar pasar un elemento formal en tanto la imagen, y narrativo en términos de aquello que se cuenta. Es, como lo menciona la cinta, las complejidades de la vida georgiana contemporánea. Entre éstas, podemos mencionar el papel de la mujer en la sociedad, así como las expectativas que esto provoca; la violencia patriarcal, la relación de las mujeres con su cuerpo, la expresión

de las identidades sexogenéricas y las formulaciones de masculinidades totalitarias.

Hay, además, sensibilidad específica la cual está relacionada con una imagen, si se le quiere llamar, un tanto *naturalista* o inclusive *costumbrista*. Una imagen que, me parece, está vinculada al retrato de la vida georgiana sin ningún tipo de maquillaje o adorno. Inclusive, es una imagen que pareciera no echa mano de trabajo de postproducción. Sus formas visuales están más vinculadas con el retrato de lo cotidiano, aunque, el argumento de *What do we see when we look at the sky?* de Alexandre Koberidze funciona en clave de realismo mágico, no deja de plantearse en términos de una cotidianeidad. En la cinta, un hombre y una mujer cambian de aspecto físico por capricho de cosas cotidianas. Se les da voz a objetos como una cámara de seguridad y a un desagüe de lluvia, y no es que se requiera un efecto especial para darles vida, por el contrario, simplemente por medio de un encuadre y una voz en off, escuchamos a las voces de esos objetos. No hay otros efectos especiales, un simple acercamiento basta. Los objetos advierten que una maldición caerá sobre un hombre y una mujer que se enamoran después de dos encuentros. Al día siguiente, la pareja, cada quien en su casa, despierta con un nuevo rostro y la tragedia es que no se reconocen en la calle.

Pareciera algo que, precisamente sale de nuestra realidad pero es una magia recolectada y configurada desde lo cotidiano. El preciso ejemplo del cine-capital cuyas imágenes ganan plusvalía a partir de la yuxtaposición de elementos visualmente cotidianos. Los objetos que hablan terminan siendo oráculos de la magia que afecta a los personajes enamorados. Solo se requiere de a yuxtaposición y narración para construir la atmósfera. Con todo, no es más que las alegorías de las imposibilidades de las relaciones humanas en un ambiente urbano un tanto desencajado, inclusive hostil. Una sociedad que, ya se por su acción voluntaria o su inacción, no permite la conexión humana real. La cinta termina cuando los enamorados, después de haber sido seleccionados para actuar como pareja en una cinta, acuden a ver la película en donde actuaron. Ven sus rostros verdaderos en la panta y se reconocen. Pero solamente es posible el reconocimiento una vez que se ven a sí mismos en la pantalla. El mensaje del director es claro, el cine no es más que un espejo en donde nos reflejamos y a partir de reconocernos humanos, podemos establecer conexiones profundas.

La película termina cuando el narrador, por medio de una voz en off, menciona la extrañeza de los acontecimientos. Indica que la cinta, extraña en sí misma, no habla de la sociedad y que es una película inútil, pero que este tipo de acontecimientos sí ocurren aunque de manera poco frecuente. Podemos concluir que la extrañeza no es algo que escapa al reconocimiento de la propia cinta. La cinta llama la atención a lo inusual de los acontecimientos observador. Sin embargo, es casi una declaración de principios cuando indica que estás cosas efectivamente pasan en la realidad. Es como si la cinta, por medio del narrador, llamara la atención sobre la magia cotidiana que se esconde tras los sucesos rutinarios. Ahí, me parece, se encuentra la

clave costumbrista de la cinta, elemento que me parece preponderante dentro de la gramática formal, temática y simbólica de la nueva ola georgiana.

Por otra parte, me parece que debo hacer especial mención a *Unclenching fists* de Kira Kovalenko. Encuentro muchos vasos comunicantes entre la nueva ola georgiana y esta cinta rusa de 2021. La cinta que narra las presiones en la vida de una joven mujer de nombre Ada, quien sobrevivió la Masacre de la Escuela de Beslán¹ cuando era niña, lo cual le ha causado síndrome de estrés postraumático expresado en forma de incontinencia, por lo que debe usar pañales para adultos. El padre de Ada es extremadamente conservador y no le permite salir sola por las noches, lo que agrega al sentimiento de asfixia y aislamiento del personaje.

Los vasos comunicantes de los que hablo están vinculados a relaciones culturales y políticas. La cinta de Kovalenko está filmada en la región rusa de Osetia del Norte, la cual es parte de la región histórico-cultural del Cáucaso, misma a la que pertenece Georgia. Más aún, Osetia del Norte, colinda con la región separatista georgiana de Osetia del Sur², región de facto independiente. La cinta está hablada en idioma osetio en un contexto en el que el gobierno ruso ha ido eliminando autonomía a sus repúblicas autonómicas, así como un fuerte política borramiento de minorías étnico-lingüísticas. Es más, la cinta se puede interpretar como el drama de la autonomía de las identidades rusas tomando la metáfora de la autonomía del cuerpo de la mujer.

Esta misma tensión entre formas rusas y caucásicas —entendidas como las configuraciones visuales propias de la región del Cáucaso— se hace presente tanto en la nueva ola del cine georgiano como en la producción osetia. Podría suponerse, acaso, un drama semejante en el cine armenio y azerí; sin embargo las filmografías de Armenia y Azerbaiyán han quedado en buena medida relegadas por condiciones económicas adversas. Ello resulta particularmente significativo si se considera que Sergei Parajanov, considerado por muchos el más notable director del cine soviético, nació en la región del Cáucaso —específicamente en Tiflis, capital georgiana—, aunque era de ascendencia armenia. Con todo, hemos visto un renacimiento del cine armenio con *Ararat* de Atom Egoyan de 2022. ¿Se podría considerar, entonces, *Unclenching fists* como parte de la nueva ola del cine georgiano? No lo creo pero sí hay una visualidad que

[1] La Masacre de la escuela de Beslán sucedió el 1 de septiembre de 2004, cuando el grupo terrorista separatista checheno Riyad-us Saliheen (Brigadas de Mártires en checheno) entró a la escuela número 2 en Beslán, Osetia del Norte, Rusia y tomó como rehenes a 1,100 personas, entre ellas 777 niños. El grupo terrorista demandaba la retirada del ejército ruso de Chechenia y el reconocimiento de la independencia de ésta última. La toma de rehenes duró del 1 de septiembre al 3 de septiembre, cuando el ejército ruso entró por la fuerza a la escuela. El saldo de víctimas fue de 334 personas fallecidas, entre ellas 186 niños. Véase: The Beslan Hostage Crisis: A Case Study for Emergency Responders. Brigadier General Micheal C. McDaniel: <https://web.archive.org/web/20171225050005/http://www.caliellis.com/wp-content/uploads/2014/10/McDaniel-2008The-Beslan-hostage-crisis-AJournal-of-Applied-Security-Research.pdf>

[2] Tras la invasión rusa a Georgia en 2008, Osetia del Sur funciona como un país independiente aunque son pocos los países que reconocen su independencia

se está confeccionando al interior de la región del Cáucaso y, me parece, la punta de lanza de esta se está centrando en Georgia, Armenia y en algunas regiones del Cáucaso norte como las repúblicas autonómicas rusas de Daguestán y Chechenia.

Como ya lo he mencionado, en este artículo, solo me enfocaré a analizar *Beginning* de Kulumbegashvili. Aunque me parece relevante mencionar que en cada uno de estos casos de estudios hay una gramática tanto temática, como formal y simbólica, los cuales representan la actualidad del cine georgiano, sino que además son las que mayor éxito han tenido afuera de su país. Son cintas de relativo fácil acceso y que han sido premiadas en distintos festivales internacionales por lo que considero que hay una comunidad especializada que le atribuyen cierto cariz específico a estas cintas. Por tal motivo, he seleccionado a estos estudios de caso para ejemplificar el proceso de reconfiguración visual en los espacios postsoviéticos. Aunque no está demás mencionar que esto es solo el primer esfuerzo en un proyecto de largo aliento el cual buscará analizar cada cinta mencionada. No me resta mencionar en este apartado que la hipótesis sería la siguiente: el cine posmoderno se constituye por medio de imágenes que pueden ser catalogadas como cine-capital, mismas que generan una doble yuxtaposición entre imágenes ordinarias, tradición y estilo autorial. Todo lo anterior permite pensar en que el cine georgiano posmoderno es, efectivamente, cine-capital.

Aproximaciones teóricas

El marco teórico, como ya lo he mencionado se refiere primordialmente a la teoría paradigmática de Lauro Zavala y el cine-capital de Jun Fujita Hirose. Sin embargo, no serán las únicas teorías que alimenten esta investigación. Primero, de fondo, si hablamos de Jun Fujita Hirose y su teoría del cine, es necesariamente hablar de la propuesta de Gilles Deleuze sobre imágenes-movimiento, imágenes-tiempo e imágenes-percepción. Para Deleuze el cine está integrado de bloques que muestran movimiento, una construcción particular del tiempo o la percepción específica, es decir una forma de mirar y entender el mundo. Cada tipo de imagen se centra en un tipo de narración: la primera se centra en contar acciones, la segunda en contar la manera en que transcurre el tiempo y la tercera cuenta la manera en que un personaje percibe el mundo. La teoría de Fujita Hirose toma como fundamento las tipologías de imágenes de Deleuze para articular su noción de cine industrial como un arte que reestructura la producción de sentires y percepciones de los involucrados.

Además de los tres autores mencionados, también usaré la propuesta de Ángel Faretra y Jacques Aumont. Empezaré con Aumont y su noción sobre la materialidad de las imágenes. Primero, la mirada es la intención que tiene el sujeto que mira, ahí lo visible se transforma en *visual*. Hay una mutación cuando un sujeto dirige su atención aquello que puede mirar. La mirada le da sentido y aprehende a aquello que se puede mirar. Lo visible es lo que puede ser

físicamente observable por el ojo, lo visual es cuando lo visible es revestido de intención y categorías sociales y culturales por parte del sujeto que mira.

En este sentido, la imagen atrapa la atención del sujeto que mira y se vuelve una mediación entre el sujeto y el espectador. La imagen es la forma simbólica por medio de la cual podemos interpretar al mundo. Y por forma simbólica, me refiero específicamente a Cassirer, quien definirá este concepto como “toda energía del espíritu por la cual un contenido espiritual de significado es vinculado a un signo sensible y concreto y le es atribuido interiormente”. En otras palabras, la forma simbólica es un sistema de signos con sus significados correspondientes por medio de los cuales interpretamos el mundo. No es, de ninguna manera una experiencia in-mediata del mundo, es decir, sin mediación. Siempre el humano comprende y navega su mundo por medio de estos sistemas de signos. La imagen, de acuerdo con Aumont es una de tantas formas simbólicas.

Ahondando en las nociones de Aumont menciona que esta relación entre el ser humano y las imágenes, ciertamente generan una *antropología de la imagen*, la cual, a su vez está determinada socialmente por los dispositivos para producir, consumir, distribuir, almacenar, reproducir imágenes así como todas las instancias, soportes y situaciones en donde son accesibles las imágenes. A todos estos elementos, Aumont llama *dispositivo*, semejante a la propuesta de Deotte sobre el aparato estético. Es así como puedo pensar en los siguientes términos: una antropología de la imagen, entendida la forma en que el ser humano se vincula con las imágenes; es, de fondo, una sociología de la imagen, es decir, todas las implicaciones sociales y culturales que el dispositivo de la imagen genera alrededor de su existencia.

Esta sociología de la imagen parte del dispositivo del cine industrial que produce cine-capital. Es decir, La configuración de la imagen material y sus condiciones necesarias para su producción, reproducción, consumo, distribución, almacenamiento, visionado y generación de plataformas conllevarán a una forma de relación específica de las imágenes y, dado que las imágenes son formas simbólicas, este reacomodo del aparato de las imágenes contemporáneas llevarán a formas específicas de habitar e interpretar el mundo. De esta manera hay un correlato entre los niveles textuales propuestas por Zavala. A saber:

1. Architexto: La tradición en la que se inserta la obra. Este es el nivel del género y la historia de la tradición.
2. Contexto: Situación histórico-social de la obra.
3. Texto: La obra en sí misma y sus elementos formales.
4. Subtexto: Elementos sugeridos pero no enunciados en una obra. Se accede por medio del trabajo hermenéutico de la obra.

Estos cuatro niveles vinculan la construcción semiótica de la cinta en tanto hilo conductor de las representaciones miméticas de la realidad. De fondo, hay una propuesta clara: la realidad se

configura alrededor de una construcción architextual, contextual, textual y subtextual. Dicho de otro modo, aquello que se percibe no constituye la realidad sino, por el contrario, una serie de relaciones textuales que pasan desde la tradición hasta los elementos sugeridos en la obra.

La propuesta es elegir secuencias como *frases enunciativas* del texto, es decir la unidad mínima de sentido en el lenguaje cinematográfico. Desde la teoría neoformalista de Zavala, el cine es un lenguaje, así que podemos extrapolar la articulación lingüística del cine a reconocer sus elementos mínimos, esta sería una hipotética *frase cinematográfica*. Dicha frase sería la mínima unidad de sentido en el lenguaje que es el cine. ¿Cómo se constituye una frase cinematográfica? Sería una secuencia formada por un conjunto de escenas la cual componen claramente una unidad narrativa. Es decir, la secuencia cuenta algo de manera completa y clara. Otro elemento sería el emplazamiento de la cámara como forma de marcar esa enunciación, en este sentido, la cámara sería una boca simbólica que enuncia la frase, por lo cual, cuando cambia el emplazamiento cambiaría la frase cinematográfica. Por lo que tanto emplazamiento como unidad narrativa serían lo que construiría el significado de la frase cinematográfica.

Es así como elegiré una frase por cada cinta para ubicar sus niveles textuales: architexto, contexto, texto y específicamente la frase cinematográfica, y subtexto. En cada uno de los niveles textuales espero encontrar elementos que den cuenta la doble yuxtaposición que ya mencioné. Específicamente hablando, en el nivel architextual, espero encontrar elementos de una yuxtaposición paradigmática, es decir, elementos que sean rastreables a formas clásicas y modernas. En el nivel textual espero encontrar elementos que me permitan declarar que se trata de una yuxtaposición de imágenes ordinarias, la cual, estaría marcada por el tipo de montaje. Lo anterior daría pie a la enunciación de significados específicos, los cuales, a su vez me lleven a elementos subtextuales, sugeridos más no explícitamente enunciados. El cual daría cuenta de la función de aparato estético de las cintas y su relación con su contexto.

A continuación presento una matriz operativa diseñada para sistematizar la información. En la primera columna se describirá la secuencia, en la segunda columna se mencionarán los elementos textuales, específicamente hablando enunciación (emplazamiento de la cámara) y tipo de montaje. Después continuaré con el nivel architextual, en la cual se mencionará el tipo de relación que tiene con los paradigmas clásico y modernos a la cual le llamo yuxtaposición paradigmática. Y, finalmente, el nivel contextual en donde se podría apreciar la función como aparato estético del texto con su relación con el circuito formado por elementos de producción, reproducción, distribución, consumo y almacenaje de la cinta.

Análisis

¿Cómo se articulará lo anterior? Pues bien, pasaré desde la descripción de la frase enunciativa, el cual sería el nivel textual, para después dictaminar sus niveles paratextuales: architexto,

subtexto y contexto. Comenzaré describiendo la frase enunciativa, para después tocar el nivel subtextual y finalmente su vinculación con el nivel contextual.

Nivel textual: frase enunciativa

Pues bien, para iniciar el análisis, comenzaré describiendo la frase enunciativa, la cual, no es otra cosa que una secuencia de la película *Beginning* de Dea Kulumbegashvili del año 2020. La secuencia en cuestión es simplemente un plano fijo de Yana, la protagonista, se recuesta sobre el césped con los ojos cerrados. La duración de la secuencia es de aproximadamente seis minutos y la única intervención es de su hijo quien le pide que se levante. El drama del personaje incluye ser esposa de un ministro de una congregación de Testigos de Jehová, la cual sufre atentados extremistas de otras confesiones. Además, es atacada sexualmente por un miembro de la policía local que protege a los atacantes de la congregación de su esposo y el propio distanciamiento de este último. La secuencia es de un solo plano de Yana recostada sobre el pasto con sonido ambiental y contrasta la tranquilidad de la escena con el acontecimiento horrible, la violación, que Yana ha sufrido. Esta dicotomía es una constante en la semántica cinematográfica de Kulumbegashvili, quien retrata la belleza de la Georgia rural y los acontecimientos cotidianos en contra posición con la violencia implícita y explícita que sufre la protagonista.

A continuación presento la matriz incorporando el caso de estudio:

Nivel subtextual

Para hacer el análisis secuencial echaré mano de la interpretación de Stam quien distingue, a partir de lo propuesto por André Bazin sobre las consideraciones de la mimesis; un debate entre los cineastas del montaje y los de la imagen. La distinción sería con el estado de la indexicalidad y su relación con la realidad. Mientras que para los primeros indicaría que las cualidades del cine permiten *ir más allá de la realidad*, para los segundos la esencialidad del cine proviene de su capacidad intrínseca de retratar *objetivamente* la realidad. Para la tradición del montaje, registrar únicamente la realidad sería limitar la capacidad de la cámara, mientras que, para la tradición de la imagen, no registrar tal cual la realidad, es una traición al cine mismo.

En ambos casos hay una prescriptiva tanto de la esencia misma del cine como del quehacer cinematográfico. Sin embargo, aquí propongo que hay dos momentos del cine: uno mimético y otro no mimético que sirven para construir un *algo más allá de la realidad*. En el caso de *Beginning* hay un uso alternativo de montaje y planos secuencias para la construcción de la atmósfera de la tragedia. Se da pues, un metabolismo de la narración a partir de momentos miméticos y no miméticos. Más allá de considerar el debate entre mimesis y no mimesis, la propuesta es entender el cine como un dispositivo de construcción de atmósferas dramáticas para crear algo más allá de la realidad.

La interpretación del montaje como irrealidad y el plano-secuencia como mimesis me parece completamente admisible pero no como herramientas contrarias sino como complementos que dinamizan la imagen como posibilidad de la realidad. No me parece que abonaría mucho hacer una medición entre momentos miméticos contra momentos no miméticos, sino en realidad entender la semántica que relaciona a estos dos momentos. En este sentido, la directora Kulumbegashvili alterna casi simétricamente planos-secuencias contemplativos largos seguidos de montajes entre espacios y tiempos no secuenciales. Esto, en mi opinión, para crear la atmósfera de aislamiento y soledad del mundo interior de la protagonista, producto no únicamente del atentado a la congregación de su esposo, ni tampoco exclusivamente a partir de la violación por parte de la autoridad sino de un alejamiento prácticamente de cualquier persona.

El entendimiento los momentos miméticos y no miméticos se desprende de dos corrientes filosóficas alemanas. Primero, la teoría crítica de Siegfried Kracauer. El autor ubica una psicología profunda de los pueblos en el cine, entendiendo a estas últimas como producciones colectivas que echan mano de lo inconsciente, lo no dicho. Es así que el cine expresa las potencialidades, imaginarios, percepciones y sentimientos de pueblos y colectividades. En términos del autor, la imagen puede suplantar la realidad moldeada a partir de los valores específicos. Aquí, pues, vemos una adecuación de la realidad desde la imagen, es la explicación del autor sobre la propaganda Nazi. Esto pone de manifiesto que la realidad no es *únicamente material*, sino que puede ser sublimada desde la imagen. Habría que pensar en términos de la imagen como *materialidad*. Sobre esta consideración propongo considerar que la imagen es una sublimación con dimensión simbólica y material, perteneciendo a ambos mundos. No es la construcción única del materialismo ni del idealismo sino una estructura generada por ambas dimensiones

Teniendo en consideración la adecuación de la realidad a la imagen y viceversa, es posible aceptar que la mimesis viene del retrato de una *posibilidad dialéctica*. No es que la mimesis venga del retrato objetivo y naturalista de la realidad, sino que demuestre los elementos y dinámicas constituyentes de la misma. Stam lo menciona así cuando refiere que la mimesis para Kracauer es una mimesis social preocupada por mostrar la historicidad de la forma como transposición de situaciones sociales. No es la realidad en sí misma sino es la manera en que se aparece la realidad a la conciencia y cómo está la representa por medio de la imagen, así como el devenir histórico de estas representaciones.

Aunque es claro que Kracauer tiene una inclinación por el realismo *puro y natural*. Este último estaría en la parte más alta de una escala ontológica que considera tres niveles: *sort of real*, *really real* y *natural real*. Para el autor, *naturalmente real* sería lo más real que se puede observar. Esta escala y preferencia cobra sentido cuando Kracauer hace referencia al ornamento, el cual

serían elementos que no permiten acceder a la estructura profunda de la realidad. En este sentido, el plano-secuencia es la imagen que puede representar de mejor manera la realidad, sin embargo, esa realidad no sería acentuada sin los montajes que construyeran la atmósfera

Para Kracauer, la imagen puede dar cuenta de la transformación y contingencia de la realidad. Esta sería la verdadera naturaleza de *lo real*, la imagen del cambio mismo. En este sentido, es trabajo de los involucrados en una obra cinematográfica elegir la mejor semántica y alternación entre montaje y planos-secuencias para dar cuenta del cambio de la estructura ontológica profunda de la realidad. En la secuencia se observa la transformación de Yana para resistir la tragedia de su vida. La agencia del personaje se dirime en darle una justa dimensión a la tragedia y la vida cotidiana. Y aquí viene la gran ontología/estética de Kracauer: la vida cotidiana como obra estética, hay una ocupación ordinaria de vivir

El drama de Yana tiene tintes cotidianos, aunque es detonada por la tragedia no cotidiana y la agencia del personaje busca establecer cuál es el ornamento, el elemento decorativo que es superficial a la realidad. Esta pregunta es la pregunta por la esencia del personaje mismo: ¿qué definirá a Yana, la agresión sexual o su vida cotidiana? Como se percibe en la secuencia, Yana intenta vivir su vida de manera normal, esto es que lo cotidiano es lo *verdaderamente real* indicando que el ornamento es la violencia, es lo superficial. El vivir cotidiano busca imponerse a estos episodios de violencia sin mucho éxito. La tragedia aparece de nuevo en su vida para imponer una transposición: el ornamento es la vida cotidiana y lo verdaderamente humano, lo que permanece a pesar del cambio, es la tragedia.

El cine cobra su sentido cuando retrata esa realidad pura y natural que se traduce en lo cotidiano y en la vida diaria. Aquí pues, vemos un continuum discursivo entre vida cotidiana y realidad, siendo la primera el discurso expresivo de la segunda, en cuyo caso, el cine es la forma de representar ese continuum. Tomando en consideración la secuencia y lo que he mencionado, la alegoría de *Beginning* es que la tragedia no es meramente ornamental sino parte constituyente de la vida humana y los momentos de paz parecieran ser los ornamentos contingentes a una vida violenta.

Por otra parte, así como el cine puede mostrar la psicología de un pueblo y la estética de la política, también muestran la construcción y relaciones profundas de la realidad. En este sentido, no habría un arte exento de expresiones profundas. Es así como las “las películas representarían alegóricamente no la historia sino las obsesiones profundas, turbias e inconscientes del deseo y la paranoia nacional”. El cine es mimético en estos términos, no por expresar la realidad pura en sí misma sino mostrar el funcionamiento de lo que existe afuera de la cámara.

Stam menciona que esto es un “triunfo total de lo ornamental sobre lo humano, la autoridad absoluta se afirma a sí misma disponiendo a los dominados en bellos diseños”. Pero si bien

esto puede generar una banalización tanto de la forma estética, como de su forma política; la expresión simbólica-cultural de la realidad por medio de la imagen y la propia materialidad de esta última, sirve para establecer el funcionamiento del cine como elemento potenciador de la realidad. Por tal motivo, el debate entre mimesis y antimimesis no sólo es irrelevante sino pernicioso, y es que al divorciar idea y materia se le elimina la capacidad transformadora al cine y se le niega la capacidad de devenir a la propia realidad por medio de su imagen cinematográfica.

En el caso de la secuencia elegida no es únicamente un plano de una mujer recostada sino es la transformación interna del personaje en un punto álgido de su travesía. La mimesis, acentuada por medio del uso del plano secuencia, nos permite adentrarnos en la *posibilidad de ser* del personaje. Yana deja de ser una víctima de una agresión sexual y deviene en una mujer que intenta apropiarse de su vida.

La estética materialista de Kracauer considera que el cine genera el contacto entre lo contingente y lo estable, muestra abiertamente el flujo del tiempo y la experiencia de la conciencia abierta el tiempo. Si bien Kracauer pertenece a la órbita de la Escuela de Frankfurt, hay una profunda impronta kantiana y es que la imagen, como percepción de la realidad, depende de las coordenadas fenoménicas del tiempo y espacio. De igual forma que Rudolf Arhheim, otro neokantiano, la percepción abre la conciencia a la experiencia pura. La distinción es que Arnheim le da un papel preponderante a la percepción como dinamizadora de la experiencia cinematográfica como experiencia significativa. La materia inerte, la imagen, es transformada en arte y, más importante aún, en una experiencia de transformación por medio de la percepción y el pensamiento. De esta forma la relación entre el arte y la realidad no es imitativa, sino que se basa en principios estructurales compartidos por ambos mismos que son mostrados pen el devenir de la transformación de las cosas que se proyecta en la pantalla cinematográfica. Esta teoría material de Arnheim “se centra en lo que para el autor son los rasgos esenciales del medio cinematográfico: el cine como fenómeno mental”, siendo esto último el rasgo esencial del cine y su principal diferencia de la realidad.

Regresando a la secuencia en cuestión, el plano-secuencia no tiene relevancia sin dos elementos importantes. Primero, la semántica discursiva de la historia de Yana y segundo, el plano-secuencia como representación de una indexicalidad que trasciende su mera representación mimética. La fuerza de la imagen proviene de estas dos cualidades asentadas por el uso tanto de montaje como de planos secuencias que generan nuevas posibilidades de la realidad.

Nivel contextual

El contexto histórico de la investigación está marcado por los cinco años que abarcan la producción de los filmes mencionados. En 2017, Georgia sufre una serie de transformaciones políticas y sociales. Hay una transición de un sistema presidencialista hasta una nueva constitución. Además, si bien ya se antoja algo distante, las marcas de la guerra de Osetia en 2008 cuyo resultado fue la ocupación de Osetia del sur y de Abjasia por parte del ejército ruso, siguen dejando su marca. Finalmente, la búsqueda por la liberalización económica, el acercamiento a Europa, así como el vaivén entre democratización, corrupción y medidas dictatoriales; han provocado protestas y algunas reformas en diferentes mandatos desde 2003. Esto sería el convulso marco sociohistórico del nuevo cine georgiano. Una generación de cineastas quienes crecieron en la Georgia independiente y experimentaron cambios abruptos durante tres décadas en la que el estado-nación ha buscado su identidad. Esta exploración se demostraría en las visualidades del cine. El contexto demuestra una serie de transformaciones las cuales serían interpretadas por las cineastas de maneras particulares, las cuales irían desde las temáticas, la puesta en escena, los montajes e inclusive el sonido.

El acercamiento del gobierno georgiano durante los últimos veinte años podría demostrar ser una influencia en la visualidad cinematográfica. Es probable que las y los cineastas hayan seguido patrones de visualidad europea como forma de distanciarse de los protocolos soviéticos. El vacío dejado por los productos audiovisuales soviéticos supondría una búsqueda alternativa de formas de ver y producir imágenes. En otros contextos, como las exrepúblicas yugoslavas y en Asia Central, la televisión y cine soviético se sustituyó con productos audiovisuales mexicanos. Es plausible que algo semejante haya pasado en Georgia con producciones europeas y asiáticas. Si bien lo anterior indicaría que la delimitación espaciotemporal se remita a los años de los noventa, justo después de la independencia georgiana, es importante mencionar que me limitaré a los cinco años del nacimiento de lo que llamo aquí nuevo cine georgiano. Estimo que es en este nuevo cine que se percibe la construcción de una imagen *georgiana*, la exploración de la búsqueda de sí mismos por parte del pueblo georgiano ya llevaría alrededor de treinta años y daría como resultado las cintas aquí mencionadas. Los años noventa no representarían esa conformación cristalizada, sino, por el contrario, el combate y la búsqueda de referentes para decidir aquello que se tomará como verdaderamente georgiano y no soviético.

Conclusiones

El análisis realizado permite afirmar que la nueva ola del cine georgiano constituye un espacio fértil para comprender la reconfiguración visual, simbólica y afectiva de una sociedad marcada por la transición postsoviética. A partir de la articulación entre la teoría paradigmática de Lauro Zavala y el concepto de cine-capital de Jun Fujita Hirose, se mostró que Beginning

(2020), de Dea Kulumbegashvili, despliega una lógica posmoderna basada en la yuxtaposición de imágenes ordinarias, tradiciones genéricas y marcas autorales que producen una plusvalía estética capaz de reorganizar la percepción de la realidad. La lectura de su frase cinematográfica permitió evidenciar la existencia de un aparato estético —en el sentido planteado por Deotte— que media entre sujetos y mundo, configurando formas específicas de ver, sentir y habitar la vida contemporánea en Georgia.

El estudio sugiere que estas visualidades no solo funcionan como expresiones artísticas aisladas, sino como operaciones culturales que intervienen en la construcción de una identidad nacional post-traumática. La alternancia entre mimesis y no-mimesis, entre planos fijos contemplativos y montajes dislocados, despliega una semántica que combina herencias soviéticas, sensibilidades europeas y estrategias autorales propias de un cine que está todavía en proceso de autodefinición. Este doble movimiento, simultáneamente tradicional y disruptivo, confirma que el cine georgiano reciente constituye un laboratorio privilegiado para estudiar cómo las sociedades producen significados visuales en momentos de transformación histórica. A partir de estos hallazgos, se abren múltiples líneas para investigaciones subsecuentes. Una primera vía consiste en ampliar la matriz operativa y aplicarla sistemáticamente al resto de la nueva ola georgiana —*What Do We See When We Look at the Sky?* (Koberidze, 2021), *Wet Sand* (Naveriani, 2021), *Comets* (Shavgulidze, 2019) y *My Happy Family* (Ekvtimishvili, 2017)— con el fin de establecer patrones transversales de representación, montaje, afecto y temporalidad. Una segunda línea implicaría comparar la visualidad georgiana con la de otras cinematografías postsoviéticas (Bielorrusia, Armenia, Kazajistán, Ucrania), para evaluar si se trata de fenómenos locales o de una tendencia regional relacionada con la construcción de post-memorias nacionales. Otra posibilidad es explorar la relación entre estas imágenes y los circuitos globales de festivales y plataformas, analizando cómo la circulación internacional modifica la estética local y la expectativa de los públicos.

Finalmente, este trabajo invita a estudiar el papel del cine-capital en otros contextos donde lo ordinario, lo traumático y lo íntimo se entrelazan para producir nuevas sensibilidades políticas. La propuesta metodológica presentada aquí —centrada en la frase cinematográfica como unidad de análisis y en la articulación entre niveles textuales, architextuales, subtextuales y contextuales— ofrece un marco replicable para examinar la manera en que las imágenes contemporáneas generan plusvalía simbólica y participan en la producción social del sentido. Así, se reafirma la necesidad de seguir investigando cómo el cine, como aparato estético, contribuye a la construcción de mundos posibles en tiempos de incertidumbre histórica.

Referencias

- Arnheim, R. (2002). *Arte y percepción visual: psicología de la visión creadora*. Madrid: Alianza.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós.
- Bajtin, M. (2003). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Buenos Aires: Alianza Universidad.
- Bern, B. (2018). Georgian Film Is a Completely Unique Phenomenon. A film scene with history or Georgian cinema in the emancipation loo. *Südosteuropa. Journal of Politics and Society*, 426-440.
- Bliziotis, A., & Karsavina, S. (18 de Mayo de 2022). *Unruly Bodies and Borders in Kira Kovalenko's "Unclenching the Fists"*. LA Review of Books: <https://lareviewofbooks.org/article/unruly-bodies-and-borders-in-kira-kovalenkos-unclenching-the-fists/>
- Cassirer, E. (2003). *La filosofía de las formas simbólicas*. Ciudad de México : Fondo de Cultura Económico.
- Deleuze, G. (1983). *La imagen-movimiento: Estudios sobre cine I*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Deotte, J. L. (2012). *¿Qué es un aparato estético?: Benjamin, Lyotard, Rancière*. Buenos Aires; Madrid : Ediciones Metales Pesados.
- Dzandzava, N. (2022). *Apparatus Journal*. Simon Esadze and Early Film Culture in Georgia: <https://www.apparatusjournal.net/index.php/apparatus/article/view/280/617>
- Fujita Hirose, J. (2014). *Cine-capital. Cómo las imágenes devienen revolucionarias*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Kracauer, S. (1966). *From Caligari to Hitler: A psychological history of the German Film*. Princeton University Press.
- Lizarazo, D. (18 de noviembre de 2021). Sesión 2: Regímenes Escópicos. *Estética de la Mirada*. Ciudad de México : Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- McDaniel, M. C. (2017). *The Beslan Hostage Crisis: A Case Study for Emergency Responders*. Wayback Machine: <https://web.archive.org/web/20171225050005/http://www.caliellis.com/wp-content/uploads/2014/10/McDaniel-2008The-Beslan-hostage-crisis-AJournal-of-Applied-Security-Research.pdf>
- MoMI. (2021). *Series. What we see: New Georgian Cinema*. Screen Slate: <https://www.screenslate.com/series/what-we-see-new-georgian-cinema>
- Panofsky, E. (2003). *La perspectiva como forma simbólica*. Madrid: Fábula Tusquets.
- Rimple, P. (8 de enero de 2015). *Eurasianet*. Georgia: Catching a New Wave of Cinema: <https://eurasianet.org/georgia-catching-a-new-wave-of-cinema>
- Sarkisova, O. (2017). *Screening soviet nationalities: Kulturfilms from the Far North to Central Asia*. London; New York: I. B. Tauris.
- Stam, R. (2000). *Teorías de cine: Una introducción*. Buenos Aires: Paidós.

Zavala, L. (2023). *Estética y semiótica: hacia una teoría paradigmática*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Cómo citar este artículo: Díaz de la Torre, J. M. (2026). La nueva ola georgiana: la teoría paradigmática del cine-capital georgiano. *Phrónesis*, 1 (2), pp. 94–110.

LA UNIVERSIDAD EN RUINAS: SIMULACRO, HERENCIA Y ESPECTRALIDAD DEL SABER EN DONOSO, BOLAÑO Y MARÍAS

THE UNIVERSITY IN RUINS: SIMULACRUM, INHERITANCE, AND THE SPECTRALITY OF KNOWLEDGE IN DONOSO, BOLAÑO, AND MARÍAS

René Araya Alarcón

Universidad Santo Tomás / Universidad de Playa Ancha

renearay@gmail.com

Resumen

Este artículo propone una lectura comparada de *Donde van a morir los elefantes* de José Donoso, *Todas las almas* de Javier Marías y *Los sinsabores del verdadero policía* de Roberto Bolaño, con el fin de examinar la universidad como una figura literaria central de la crisis del saber moderno. Lejos de representarse como un espacio de formación o de transmisión cultural, estas narrativas configuran la universidad como una institución que sobrevive mediante rituales, prestigio y repetición simbólica, aun cuando sus fundamentos normativos y culturales se encuentran profundamente erosionados. A partir de la noción de simulacro de Jean Baudrillard, del diagnóstico de la universidad pos-idea formulado por Bill Readings y de las reflexiones de Jacques Derrida sobre herencia y espectralidad, el artículo sostiene que la universidad aparece en estos textos como una ruina en uso: una forma que persiste sin horizonte de futuro. En este marco, la figura del académico emerge como un sujeto desplazado, portador de una tradición que ya no garantiza comunidad, continuidad ni sentido. La literatura se presenta así como un espacio privilegiado para volver legible la persistencia del saber como resto, eco y deuda irresuelta en la modernidad tardía.

Palabras clave: universidad, simulacro, herencia, ruina.

Abstract

This article offers a comparative reading of Donoso's *Donde van a morir los elefantes*, Marías's *Todas las almas*, and Bolaño's *Los sinsabores del verdadero policía* in order to examine the university as a central literary figure in the crisis of modern knowledge. Rather than portraying the university as a privileged space of formation, cultural transmission, or intellectual continuity, these narratives represent it as an institution that persists through ritualized practices, symbolic prestige, and administrative repetition, even as its normative, ethical, and epistemological

foundations have eroded. Drawing on Jean Baudrillard's notion of simulacrum, Bill Readings's diagnosis of the post-idea university, and Jacques Derrida's reflections on inheritance and spectrality, the article argues that the university emerges in these works as a form of active ruin: an institution that continues to function without a future-oriented cultural project. Within this framework, the academic appears as a displaced subject who bears a tradition that no longer guarantees community, continuity, or meaningful transmission. Literature thus becomes a privileged site for rendering legible the survival of knowledge as remainder, echo, and unresolved debt in late modernity.

Keywords: university, simulacrum, inheritance, ruin.

Introducción

En la literatura contemporánea de fines del siglo XX e inicios del XXI, la universidad ha dejado de ser representada como un espacio privilegiado de formación, transmisión cultural y producción de sentido, para devenir progresivamente una escena narrativa de crisis, desajuste y desfondamiento simbólico. Lejos de la imagen moderna de la universidad como garante del saber humanista y de la continuidad cultural, numerosas ficciones recientes la figuran como un lugar burocratizado, espectral o impostado, donde el conocimiento persiste más como gesto ritual que como experiencia efectiva de transmisión. Esta transformación no es meramente temática, sino que afecta de manera profunda la configuración de los personajes, las tramas y las poéticas que se articulan en torno a la figura del intelectual académico.

En este contexto, novelas como *Donde van a morir los elefantes* (1995) de José Donoso, *Los sinsabores del verdadero policía* (2011) de Roberto Bolaño, y *Todas las almas* (1989) de Javier Marías, construyen una imagen reiterada de la universidad como institución formalmente vigente pero vacía de su promesa fundacional. En estos textos, la universidad ya no aparece como espacio de pertenencia ni de legitimación simbólica, sino como un dispositivo fatigado, atravesado por la simulación del saber, la precariedad del sentido y la imposibilidad de heredar una tradición cultural coherente. El académico que la habita no encarna la figura del maestro, sino la del sujeto desplazado, melancólico o escéptico, que continúa representando un rol cuya eficacia simbólica ha sido profundamente erosionada.

Conviene precisar, muy sucintamente, el modo en que cada texto vuelve legible esta crisis universitaria. *Donde van a morir los elefantes* (1995) narra el ingreso de un académico latinoamericano a una universidad estadounidense cuya maquinaria de prestigio, monumentalidad y ritualidad exhibe —con tono satírico— la conversión del saber en performance y espectáculo institucional. *Todas las almas* (1989) sitúa a un profesor visitante en Oxford y construye, desde una poética de la observación y el repliegue, una universidad como

mundo cerrado de hábitos, circulación de información y suspensión temporal, donde la experiencia académica se vive como paréntesis y perturbación. *Los sinsabores del verdadero policía* (2011), por su parte, despliega una novela póstuma y fragmentaria que, a través de Óscar Amalfitano y de un sistema narrativo expandido, figura la docencia y la pertenencia universitaria bajo el signo de la precariedad, la deriva y la herencia imposible, intensificando la percepción de un saber que persiste como resto. Leídas en conjunto, estas obras permiten comparar tres modulaciones complementarias —sátira, suspensión y fragmento— de una misma escena: la universidad como forma superviviente, pero desfondada en su promesa cultural.

A mi entender, estas representaciones de la universidad dialogan de manera significativa con diagnósticos teóricos contemporáneos sobre la crisis de las instituciones culturales modernas. En particular, la noción de simulacro desarrollada por Jean Baudrillard permite comprender la universidad ficcional como un espacio donde los signos del saber —cátedras, bibliografías, jerarquías académicas— se reproducen independientemente de cualquier referencia sustantiva a la producción de conocimiento o a la formación crítica de sujetos¹. En este sentido, la universidad persiste como una escenografía funcional, cuya lógica interna parece orientarse menos a la producción efectiva de conocimiento que a la reproducción de su propia imagen institucional, en una dinámica que recuerda lo que Baudrillard describía como el funcionamiento de los sistemas contemporáneos de simulación: espacios que continúan operando aun cuando el sentido que originalmente los justificaba se ha desplazado o debilitado².

De manera complementaria, el diagnóstico formulado por Bill Readings en *La universidad en ruinas* (1996) resulta particularmente fecundo para una lectura literaria de este corpus. Según Readings, la universidad contemporánea ya no se organiza en torno a una Idea reguladora —sea la cultura, la nación o la verdad—, sino que sobrevive administrada por el significante vacío de la “excelencia”, que sustituye cualquier proyecto normativo por una lógica puramente gestiona³. De acuerdo con Fernando García-Masip, esta universidad pos-idea, desprovista de fundamento simbólico, encuentra en la literatura un espacio privilegiado de figuración crítica, donde su vaciamiento puede ser narrado, dramatizado y llevado a sus consecuencias subjetivas⁴.

[1] Jean Baudrillard, *Simulacres et simulation* (Paris: Éditions Galilée, 1981), 17.

[2] *Ibid.*, 18.

[3] Brian Readings, *The University in Ruins* (Cambridge, MA: Harvard University Press), 31.

[4] Fernando García Masip, “Universidad, supercomplejidad y deconstrucción,” *Revista de la Educación Superior* 47, no. 188 (2018): 22.

A este marco se suma la reflexión de Jacques Derrida en torno a la universidad como espacio de herencia y responsabilidad, particularmente en *La universidad sin condición* (2001). Derrida concibe la universidad no solo como una institución, sino como un lugar donde se juega la transmisión —siempre fallida y diferida— del saber, y donde la herencia intelectual se experimenta como una deuda imposible de saldar plenamente⁵. Desde esta perspectiva, la universidad literaria que aparece en Donoso, Bolaño y Marías puede leerse como un espacio espectral: un lugar habitado por saberes que ya no encuentran destinatario, por tradiciones que no logran actualizarse y por sujetos académicos que cargan con una responsabilidad sin garantía de sentido.

A partir de estas consideraciones, el problema específico que aborda este artículo es el siguiente: ¿cómo representa la narrativa de Donoso, Bolaño y Marías la universidad como una institución que sobrevive formalmente, pero ha perdido su función cultural, ética y epistemológica, convirtiéndose en un espacio de simulación, ruina y herencia fallida del saber? Este problema no se orienta a evaluar la universidad empírica ni a proponer reformas institucionales, sino a analizar la universidad como figura literaria y como dispositivo simbólico que condensa una crisis más amplia de la modernidad cultural.

Las obras de los tres autores que este trabajo aborda comparten no solo la centralidad de la universidad como escenario narrativo, sino también una mirada crítica y desmitificadora sobre el saber académico, la figura del profesor universitario y la promesa de la transmisión cultural. Así el artículo se organiza en torno a las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué rasgos narrativos y simbólicos configuran la representación de la universidad en estas novelas?, ¿Cómo se articula la figura del académico en relación con la crisis del saber y la pérdida de sentido institucional? y ¿En qué medida estas representaciones literarias dialogan con los diagnósticos teóricos contemporáneos sobre la universidad posmoderna?

La hipótesis que guía este trabajo sostiene que, en las obras analizadas, la universidad es representada como una institución en ruinas, no en términos de su desaparición material, sino como una forma vaciada de contenido normativo, donde el saber subsiste como simulacro (Baudrillard), como estructura administrativa sin idea (Readings) y como espacio espectral de herencia fallida (Derrida). En consecuencia, la figura del académico aparece como un sujeto atrapado entre la continuidad ritual de la institución y la imposibilidad de sostener un proyecto cultural significativo, encarnando así una subjetividad melancólica y descentrada.

El objetivo general de la investigación es analizar comparativamente la representación de la universidad en el corpus seleccionado, a fin de comprender su función como figura literaria de la crisis del saber moderno. Como objetivos específicos, se propone: a) identificar los

[5] Jacques Derrida, *La universidad sin condición*, trad. Cristina de Peretti (Madrid: Trotta), 52.

procedimientos narrativos mediante los cuales se construye la universidad como espacio de simulación y ruina; b) examinar la configuración del académico como sujeto de herencia imposible; y c) articular estas representaciones con los marcos teóricos de Baudrillard, Readings y Derrida.

La relevancia de este estudio radica en que contribuye a los estudios literarios contemporáneos al desplazar el análisis de la universidad desde una perspectiva meramente temática hacia una lectura teórico-crítica de su función simbólica y narrativa. Asimismo, el artículo dialoga con debates actuales sobre la crisis de las humanidades y la transformación de las instituciones culturales, aportando una mirada literaria que complejiza y problematiza dichos diagnósticos. En este sentido, la universidad literaria no se presenta como un simple reflejo de la realidad social, sino como un espacio de elaboración crítica donde la literatura piensa, desde la ruina y la simulación, el destino del saber en la modernidad tardía.

Estado del arte: saber y crisis de la forma académica en Donoso, Marías y Bolaño

La crítica literaria que ha abordado *Donde van a morir los elefantes* ha destacado de manera recurrente su carácter satírico, metatextual y profundamente crítico del campo académico y cultural contemporáneo. Desde sus primeras lecturas, la novela ha sido entendida como una intervención incisiva sobre el lenguaje intelectual y las formas institucionalizadas del saber. En esta línea, uno de los aportes iniciales más relevantes es el artículo de José Belmonte Serrano, quien lee la novela como una parodia del discurso universitario. Según Belmonte, Donoso construye un universo narrativo donde las palabras se disfrazan de literatura, exhibiendo la retórica académica como un sistema autorreferencial que simula profundidad y autoridad, pero que ha perdido contacto con una experiencia viva del saber. La universidad aparece así como un espacio donde el prestigio y la erudición operan fundamentalmente como máscaras discursivas⁶.

Esta línea de lectura se profundiza desde un marco teórico postmoderno en el trabajo de Aldo Oscar Valesini, quien interpreta la novela como una puesta en escena de la crisis de las humanidades y del agotamiento de los grandes relatos del conocimiento. Apoyándose en Lyotard, Jameson y Baudrillard, Valesini subraya que la universidad de San José funciona como un dispositivo de simulación, donde el saber se transforma en espectáculo, la investigación en gesto vacío y la figura del intelectual en residuo funcional de un sistema que ya no cree plenamente en sus propios fundamentos⁷.

[6] José Belmonte Serrano, "Donde van a morir los elefantes: cuando las palabras se disfrazan de literatura," en *Homenaje a José Donoso* (Murcia: CajaMurcia, 1998), 133.

[7] Valesini, Ana O., "El postmodernismo en *Donde van a morir los elefantes* de José Donoso," *Revista Signos* 33, no. 47 (2000): 92.

Un tercer desplazamiento crítico lo propone el estudio de Nadine Dejong, que orienta la lectura hacia las relaciones interculturales y la representación conflictiva de las “dos Américas”. Desde este enfoque, la universidad es analizada como un escenario de fricción simbólica entre Norte y Sur, donde identidades, estereotipos y discursos de poder se enfrentan sin producir diálogo real⁸. Donoso no ofrece una identidad alternativa ni un contra-relato estabilizador, sino que desarticula críticamente los marcos de representación dominantes, revelando la impostura y la desposesión que atraviesan el espacio académico. En conjunto, estos estudios coinciden en leer la novela como una crítica radical a la universidad moderna, entendida menos como institución del saber que como escenario discursivo, simulacro cultural y dispositivo de poder. Un movimiento crítico análogo, aunque formal y tonalmente distinto, se observa en la recepción de *Todas las almas* de Javier Marías. La crítica ha coincidido en señalar que la novela articula una representación singular de la experiencia universitaria, alejada tanto de la épica del saber como de la denuncia institucional directa. Una de las primeras aproximaciones es la reseña de Juan Antonio Masoliver Ródenas, quien identifica la noción de *perturbación* como clave estructural del relato. Para Masoliver, la estancia en Oxford no constituye un proceso de formación ni de transformación, sino un paréntesis vital ya clausurado al momento de ser narrado, lo que sitúa la universidad en una temporalidad anómala, separada del “tiempo normal”⁹.

Desde una perspectiva narratológica y estilística, J. Ignacio Díez propone leer la novela como una forma de costumbrismo contemporáneo, construida a partir de la observación minuciosa de rituales, hábitos y escenas laterales de la vida académica¹⁰. La universidad aparece así como un mundo de gestos y rutinas, descrito desde una mirada extranjera que privilegia los márgenes y los detalles por sobre los grandes acontecimientos, reforzando su carácter de espacio cerrado y autorreferencial.

Este distanciamiento se complejiza en el estudio de Haydée Borowski de Llanos, quien aborda *Todas las almas* desde la problemática de la autoficción. La autora subraya la ambigüedad del yo narrativo y lee al narrador-profesor como una construcción literaria consciente, donde la memoria funciona como operación narrativa y no como recuperación fiel de la experiencia¹¹. Esta perspectiva refuerza la distancia entre autor, narrador y sujeto biográfico, y contribuye a

[8] Nicolás Dejong, “Las dos Américas de Donde van a morir los elefantes de José Donoso,” en *1898–1998. Fines de siglos. Historia y literatura hispanoamericanas*, eds. Jacques Joset y Philippe Raxhon (Liège: Presses universitaires de Liège, 2000).

[9] Juan Antonio Masoliver Ródenas, “*Todas las almas*, de Javier Marías: historia de una perturbación,” *Ínsula*, no. 517 (1990): 22.

[10] José Ignacio Díez, “El costumbrismo en *Todas las almas*, de Javier Marías,” en *El costumbrismo, nuevas luces*, dir. Dolores Thion Soriano-Mollá (Pau: Presses de l’Université de Pau et des Pays de l’Adour, 2013), 574.

[11] Haydée Borowski de Llanos, “La ficción del yo en *Todas las almas* de Javier Marías,” en *Siglos XX y XXI. Memoria del I Congreso Internacional de Literatura y Cultura Españolas Contemporáneas* (2008), 3.

despsicologizar la experiencia universitaria narrada.

Finalmente, Manuel Alberca propone la figura del autor como espía y fantasma para caracterizar el proyecto narrativo de Marías como un “autorretrato emboscado”¹². En este marco, el narrador de *Todas las almas* aparece como un observador espectral, presente pero no central, cuya relación con la universidad se define por la vigilancia, la reserva y el desplazamiento. En conjunto, estos estudios coinciden en leer *Todas las almas* como una novela que representa la universidad no como institución del saber, sino como espacio de suspensión temporal, ritualidad cotidiana y subjetividades desplazadas, donde la experiencia académica se vive y se recuerda como una perturbación sin promesa de continuidad.

Finalmente, la crítica sobre *Los sinsabores del verdadero policía* de Roberto Bolaño ha subrayado de manera consistente el carácter fragmentario, inestable y no clausurable de la obra, así como su inscripción en un sistema intertextual expandido que desborda los límites de la novela individual. Uno de los aportes más influyentes es el de Erica Cecchinato, quien propone la noción de *intertextualidad salvaje* para describir la relación extrema que el texto mantiene con el resto del universo bolañesco. Desde esta perspectiva, la novela no se presenta como una entidad autónoma, sino como un nodo dentro de una red narrativa mayor, donde personajes, motivos y escenas se duplican, se deforman y se reescriben sin jerarquía estable¹³. Así, el análisis del personaje de Pancho Monje —casi indistinguible del Lalo Cura de 2666— permite pensar la identidad narrativa como un proceso espectral y reiterativo, más que como una construcción unitaria.

Desde un enfoque complementario, Jonathan Gutiérrez Hibler propone una lectura más sistemática de la intertextualidad, distinguiendo distintos grados de visibilidad y funcionamiento textual. Para el autor, la intertextualidad en *Los sinsabores del verdadero policía* no produce coherencia, sino que se articula junto al silencio literario, entendido como un principio poético que impide la clausura del sentido¹⁴. Las omisiones, vacíos y relatos inconclusos no constituyen fallas del texto, sino condiciones estructurales que configuran la novela como un archivo narrativo roto, donde el lector opera sobre restos más que sobre totalidades significativas.

A su vez, Samir Said Soto desplaza el foco hacia la figura de Óscar Amalfitano, leída como alegoría de un sujeto diaspórico que pone en crisis los mapas simbólicos de la modernidad

[12] Manuel Alberca, “El autor como espía y fantasma (autorretrato emboscado de Javier Marías),” *Letras de Hoje* 48, no. 4 (2013): 451.

[13] Enrico Cecchinato, “Los sinsabores del verdadero policía: la intertextualidad salvaje de Roberto Bolaño,” *Orillas: Rivista d’Ispanistica*, no. 3 (2014): 12.

[14] Jerónimo Gutiérrez Hibler, “Los grados de la intertextualidad en *Los sinsabores del verdadero policía* de Roberto Bolaño: algunos planteamientos en torno a la ficción y el silencio literario,” *Anales de Literatura Hispanoamericana* 46 (2017): 111.

occidental. A través de la noción de una “rosa ilimitada de los vientos”, el autor interpreta a Amalfitano como una figura que desarticula la orientación eurocéntrica del saber y de la nación, encarnando una subjetividad desposesionada, sin centro ni dirección normativa¹⁵. Esta lectura permite vincular la fragmentación textual con una crisis más amplia de los marcos epistémicos y geopolíticos que organizaban la experiencia moderna.

En conjunto, estos estudios convergen en leer *Los sinsabores del verdadero policía* como una obra que tematiza la imposibilidad de clausura del sentido, la inestabilidad del sujeto y la persistencia del saber como resto, configurando una poética de la ruina, la repetición y la desorientación que resulta central para comprender el proyecto narrativo tardío de Bolaño y, en un sentido más amplio, las figuraciones contemporáneas de la universidad y del saber en la literatura.

A partir de este recorrido crítico, resulta evidente que, si bien la bibliografía ha iluminado con precisión la dimensión satírica, autoficcional, intertextual y fragmentaria de estas obras, aún no se ha propuesto una lectura comparada que piense la universidad como una figura histórica común, transversal a Donoso, Marías y Bolaño, articulada no solo como institución en crisis, sino como forma simbólica que sobrevive en régimen de simulación, desplazamiento subjetivo y ruina temporal. El presente trabajo se inscribe precisamente en ese vacío crítico, proponiendo una articulación teórica que pone en diálogo la noción de simulacro, la herencia espectral y la ruina moderna para leer la universidad literaria como un dispositivo que persiste sin promesa, sin proyecto y sin horizonte de transmisión. Al hacerlo, este estudio no se limita a reunir lecturas previas, sino que desplaza el foco desde la crítica de prácticas académicas particulares hacia una comprensión más amplia de la universidad como archivo erosionado del saber moderno, cuya crisis se manifiesta simultáneamente en el espacio institucional, en la subjetividad académica y en el tiempo histórico que la sostiene. De este modo, la literatura no aparece solo como reflejo o denuncia de la universidad contemporánea, sino como un lugar privilegiado para hacer legible su condición ruinosa y su persistencia espectral en la cultura tardomoderna.

Universidad, simulacro, herencia y ruina

La representación literaria de la universidad en la narrativa contemporánea exige un marco teórico capaz de dar cuenta no solo de su transformación institucional, sino también de su desplazamiento simbólico y temporal. En las novelas de José Donoso, Roberto Bolaño y Javier Marías, la universidad ya no aparece como una instancia de producción de saber dotada de

[15] Samir Said Soto, “Amalfitano o la rosa ilimitada de los vientos: la nación imaginaria en *Los sinsabores del verdadero policía*, de Roberto Bolaño,” *Alpha*, no. 44 (2017): 112.

legitimidad cultural, sino como un espacio donde la continuidad institucional convive con una profunda erosión de sentido. Para pensar esta tensión entre persistencia formal y vaciamiento simbólico, este trabajo articula cuatro ejes teóricos: la noción de simulacro desarrollada por Jean Baudrillard, el diagnóstico de la universidad pos-idea formulado por Bill Readings, la reflexión derridiana sobre herencia y espectralidad, y una concepción de la ruina como régimen temporal, elaborada a partir de Walter Benjamin y Marc Augé.

La teoría del simulacro de Jean Baudrillard ofrece una primera clave para comprender la universidad literaria como un espacio donde el saber persiste fundamentalmente como signo. En *Simulacres et simulation*, Baudrillard sostiene que, en la modernidad tardía, los signos ya no remiten a una realidad que representan, sino que se reproducen de manera autónoma, generando un efecto de realidad sin referencia¹⁶. Esta lógica resulta particularmente productiva para pensar la universidad como institución que continúa operando mediante rituales reconocibles —clases, citas eruditas, jerarquías académicas, prestigio simbólico— aun cuando su función cultural se encuentra profundamente erosionada.

En este sentido, la universidad literaria no se presenta como una institución fallida por ineficiencia, sino como un dispositivo eficaz en la reproducción de su propia imagen. La enseñanza, la investigación y la transmisión del saber aparecen desplazadas por una lógica performativa que prioriza la visibilidad de los signos académicos por sobre su contenido. La universidad se convierte así en una escenografía cultural donde el saber es representado más que producido, y donde la continuidad institucional se sostiene mediante la reiteración de formas vacías. Baudrillard permite, entonces, comprender por qué la universidad puede seguir “funcionando” incluso cuando ha perdido su capacidad de organizar sentido: su eficacia ya no depende de la referencia al saber, sino de la circulación autónoma de sus signos¹⁷.

No obstante, una lectura exclusivamente basada en el simulacro correría el riesgo de reducir la universidad a una mera impostura. Para evitar este desplazamiento moralizante, resulta necesario articular esta perspectiva con un análisis histórico-institucional que explique por qué la simulación se convierte en la forma dominante de supervivencia universitaria.

La universidad pos-idea: gestión, excelencia y vacío normativo

El diagnóstico formulado por Bill Readings en *La universidad en ruinas* constituye un punto de inflexión fundamental para comprender la crisis contemporánea de la universidad. Readings sostiene que la universidad moderna se organizaba en torno a una Idea reguladora —la

[16] Baudrillard, *Simulacres et simulation*, 31.

[17] *Ibid.*, 45.

cultura, la nación, la razón ilustrada— que otorgaba coherencia normativa a sus prácticas. Sin embargo, en el contexto del capitalismo global, dicha Idea ha sido sustituida por el significativo vacío de la “excelencia”, un término que no remite a ningún contenido específico y que permite administrar la institución sin un horizonte cultural definido¹⁸.

Esta universidad pos-idea no ha colapsado, sino que ha sido plenamente integrada a lógicas de gestión, evaluación y performatividad. La excelencia funciona como un principio puramente operacional, capaz de legitimar cualquier práctica sin necesidad de justificación epistemológica o ética. En este marco, la universidad sobrevive como estructura administrativa y simbólica, pero ya no como proyecto cultural. Readings subraya que esta transformación no implica el fracaso de la universidad, sino su reconfiguración en una forma poshistórica, desprovista de fundamento normativo¹⁹.

Este diagnóstico resulta particularmente fecundo para una lectura literaria, en tanto permite comprender la universidad ficcional no como una anomalía o exageración narrativa, sino como una figuración crítica de una transformación histórica real. La universidad que aparece en Donoso, Bolaño y Marías no es una caricatura, sino una institución que ha perdido su centro simbólico y que continúa operando mediante procedimientos formales desanclados de cualquier Idea fuerte del saber. En este contexto, la simulación descrita por Baudrillard no es un defecto moral, sino el efecto lógico de una universidad administrada sin horizonte cultural.

Herencia, espectralidad y transmisión imposible del saber

Si Baudrillard permite pensar la superficie simbólica de la universidad y Readings su estructura institucional, la reflexión de Jacques Derrida introduce una dimensión decisiva: la de la herencia y la transmisión del saber. En *La universidad sin condición*, Derrida concibe la universidad como un espacio donde se juega una responsabilidad radical con respecto al saber, entendida no como posesión, sino como herencia siempre inestable y diferida²⁰. Heredar, en este sentido, no significa recibir un contenido plenamente disponible, sino asumir una deuda con una tradición que nunca se transmite de manera completa.

Esta concepción resulta central para analizar la figura del académico en la narrativa contemporánea. Los profesores universitarios que habitan las novelas de Donoso, Bolaño y Marías no aparecen como portadores seguros de una tradición, sino como sujetos que encarnan una herencia fallida, fragmentaria o imposible de actualizar. La universidad se convierte así en un espacio espectral, habitado por saberes que persisten como restos, citas,

[18] Readings, *The University in Ruins*, 52.

[19] *Ibid.*, 67.

[20] Derrida, *La universidad sin condición*, 19.

referencias eruditas sin eficacia formativa. La transmisión ya no funda comunidad ni continuidad histórica, sino que se experimenta como repetición melancólica de un legado sin destinatario. La noción derridiana de espectralidad permite comprender esta persistencia sin plenitud: el saber universitario no desaparece, sino que retorna como fantasma, como eco de una promesa incumplida. La universidad literaria es, en este sentido, un lugar donde el pasado no se clausura, pero tampoco se actualiza plenamente. Esta condición espectral no implica simplemente decadencia, sino una forma específica de supervivencia del saber, marcada por la imposibilidad de fundar un futuro coherente.

Ruina y tiempo histórico: de la alegoría benjaminiana a la ruina contemporánea

Para articular estas dimensiones —simulación, pos-idea y espectralidad— resulta necesario introducir una teoría del tiempo que permita pensar la universidad no solo como institución en crisis, sino como forma histórica específica. La noción de ruina, tal como la desarrolla Walter Benjamin, ofrece una clave fundamental en este sentido. En *El origen del drama barroco alemán*, Benjamin concibe la ruina no como vestigio romántico del pasado, sino como forma alegórica en la que la historia se vuelve legible como fracaso y discontinuidad²¹. La ruina no remite a una totalidad perdida, sino a un proceso de descomposición que expone la fragilidad de los proyectos históricos.

Aplicada a la universidad, esta perspectiva permite desplazar el discurso de la crisis hacia una concepción más radical: la universidad no está simplemente “en decadencia”, sino que existe en un estado de ruina activa. Sus estructuras persisten, pero lo hacen como restos de una promesa histórica agotada. La ruina universitaria no es un signo de pasado, sino una condición del presente, en la que la continuidad institucional convive con la pérdida de sentido histórico.

Marc Augé, en *El tiempo en ruinas*, actualiza esta noción al situarla en el contexto de la modernidad tardía. Para Augé, las ruinas contemporáneas ya no son monumentales ni auráticas, sino funcionales, cotidianas y administradas²². Se trata de ruinas producidas por la propia modernidad, espacios que continúan siendo utilizados a pesar de haber perdido su función simbólica originaria. La universidad encaja plenamente en esta descripción: es una ruina habitada, gestionada y normalizada, cuya condición ruinoso no genera escándalo, sino rutina.

La articulación entre Benjamin y Augé permite pensar la universidad literaria como una ruina moderna: un espacio donde el saber persiste como resto, donde la historia no avanza teleológicamente, y donde el tiempo se experimenta como repetición erosionada más que como progreso. Esta concepción temporal integra y profundiza los ejes anteriores: la

[21] Walter Benjamin, *El origen del drama barroco alemán*, trad. Jesús Muñoz Millanes (Madrid: Taurus, 2006), 178. (Obra original publicada en 1928).

[22] Marc Augé, *El tiempo en ruinas* (Barcelona: Gedisa, 2003), 27.

simulación aparece como efecto de la ruina, la pos-idea como su institucionalización, y la espectralidad como su forma subjetiva.

Desde este marco, la universidad representada en la narrativa de Donoso, Bolaño y Marías puede ser comprendida como un dispositivo literario que condensa la crisis histórica del saber moderno. No se trata de una institución en vías de desaparición, sino de una forma que sobrevive como ruina activa, donde el saber se ha convertido en simulacro, la transmisión en herencia imposible y la historia en resto. La figura del académico emerge, en consecuencia, como una subjetividad marcada por la melancolía, la ironía o el escepticismo, atrapada entre la continuidad ritual de la institución y la imposibilidad de sostener su promesa cultural.

Este marco teórico permite, finalmente, leer la universidad literaria no como simple telón de fondo, sino como una figura crítica central en la narrativa contemporánea: un espacio donde la literatura piensa, desde la ruina y la espectralidad, el destino del saber en la modernidad tardía.

La universidad como escenografía del saber: simulacro, ritual y prestigio

Como he señalado, la noción de simulacro formulada por Jean Baudrillard ofrece una herramienta decisiva para analizar la universidad literaria como un espacio donde el saber se representa más de lo que se produce o se transmite. En el régimen del simulacro, los signos dejan de remitir a una realidad sustantiva para circular de manera autónoma, generando efectos de sentido y de legitimidad sin necesidad de referencia²³. Aplicada a la universidad, esta lógica permite comprender cómo la institución puede persistir y operar eficazmente aun cuando su promesa cultural —la formación, la transmisión del saber, la producción crítica— se encuentra erosionada. La universidad no colapsa: escenifica.

En *Donde van a morir los elefantes* de José Donoso, la universidad norteamericana aparece desde el inicio como un decorado cultural cuidadosamente montado. El campus, las bibliotecas, los seminarios y los intercambios académicos no constituyen un espacio de aprendizaje efectivo, sino una escenografía destinada a producir prestigio y reconocimiento. La propia textura del campus —las “casas finiseculares, con porches y terracitas de madera, construidas a la sombra de los corpulentos árboles [...] que agraciaban el campus”²⁴— no funciona solo como ambientación realista: opera como insignia visible de una tradición que debe percibirse antes de discutirse. Del mismo modo, el ascenso de Butler (un profesor anciano y prestigioso de la Universidad de San José, presentado como una figura casi mítica del campus) cristaliza el prestigio universitario como relato de legitimación: un joven que ahorra para una universidad

[23] Baudrillard, *Simulacres et simulation*, 17.

[24] José Donoso, *Donde van a morir los elefantes* (Madrid: Alfaguara, 1995), 24.

de primera” y que es becado *ad infinitum* por autoridades que “se fijaron en su talento”²⁵ es decir, por un sistema que narra su propia justicia meritocrática y se autorrefuerza mediante historias ejemplares. Donoso construye así una universidad-espectáculo donde la erudición funciona como ornamento y donde la institución se legitima por la acumulación visible de signos académicos —títulos, cargos, publicaciones— más que por la densidad de sus prácticas intelectuales.

Este desplazamiento es central para comprender la crítica donosiana: la universidad no se presenta como un espacio de falsedad consciente, sino como un dispositivo perfectamente funcional dentro de la lógica del simulacro. La enseñanza, reducida a performance, y la investigación, convertida en gesto autorreferencial, producen la ilusión de una cultura en funcionamiento. El propio narrador lo formula con precisión al interrogar ciertas marcas rituales como “afectaciones instituidas con el propósito de convencer al público de que la Universidad de San José era muy tradicional”²⁶. En términos baudrillardianos, la universidad no disimula la ausencia de saber; la sustituye por una proliferación de signos que hacen innecesaria la referencia²⁷. La eficacia del simulacro radica precisamente en que no necesita convencer: se impone como evidencia visible.

En Donoso, además, el prestigio adquiere una literalidad particularmente visible. Butler aparece como el nexo que la Universidad de San José tenía con el Pentágono, convertido en celebridad local, irradiando su prestigio y atrayendo estudiantes que selecciona mediante entrevistas donde unos “salían aullando de dicha y otros gimiendo por la derrota”²⁸. Aquí el saber se vuelve inseparable de la escena: la entrevista como rito de iniciación, la selección como ceremonia de distinción, y la conexión con el poder estatal como aura suplementaria. El prestigio no deriva de una verdad transmitida, sino de su capacidad de producir efectos (miedo, deseo, pertenencia), es decir, de su performatividad.

Un gesto análogo, aunque estilísticamente distinto, estructura *Todas las almas* de Javier Marías. La universidad oxoniense es presentada como un teatro erudito donde la cultura se despliega como cita, comentario y variación infinita sobre sí misma. Las clases, las conversaciones entre académicos y los ritos colegiales no buscan producir conocimiento nuevo, sino sostener un clima de distinción intelectual. En ese mundo, lo decisivo no es el contenido del saber, sino su circulación social como moneda simbólica: “Lo único que interesa de veras en la ciudad de

[25] Ibid.

[26] Ibid., 46.

[27] Baudrillard, *Simulacres et simulation*, 23.

[28] José Donoso, *Donde van a morir los elefantes*, 24.

Oxford es el dinero, seguido a cierta distancia por la información [...] quien quiera sobrevivir allí debe poseer (o conseguir de inmediato) información transmisible de alguna clase”²⁹. El énfasis en lo “transmisible” desplaza el problema de la verdad hacia el de la circulación: lo que legitima no es lo verdadero, sino lo comunicable, lo intercambiable, lo que puede operar como capital.

Marías extremas así la lógica del simulacro: la universidad no pretende ya transmitir una verdad, sino escenificar la continuidad de la cultura. El prestigio se vuelve un capital autónomo, desligado de cualquier criterio de verdad o relevancia. Las jerarquías académicas y las genealogías intelectuales funcionan como mecanismos de legitimación que se retroalimentan, produciendo un espacio cerrado donde el saber circula sin exterior. Como señala Baudrillard, el simulacro no oculta la verdad, sino que la vuelve innecesaria; del mismo modo, la universidad de *Todas las almas* no traiciona una misión original, sino que opera eficazmente sin ella³⁰.

En Bolaño, la universidad sigue funcionando —hay clases, congresos, evaluaciones, jerarquías—, pero lo hace en un clima de escepticismo radical. Nadie parece creer plenamente en la institución, y sin embargo nadie puede abandonarla. La universidad persiste como una maquinaria que se reproduce a sí misma, incluso cuando su legitimidad simbólica ha sido puesta en duda. Óscar Amalfitano de *Los sinsabores del verdadero policía*, encarna esta paradoja. Profesor universitario desplazado, su relación con la institución está marcada por la distancia irónica y la fatiga intelectual. No obstante, Amalfitano continúa desempeñando su rol académico, participando de rituales que ya no producen sentido. Esta persistencia sin creencia es una de las formas más elocuentes del simulacro: la institución no requiere fe para operar, solo repetición. Como advierte Baudrillard, el simulacro se sostiene en la reiteración de signos, no en la adhesión subjetiva a su contenido³¹.

En este punto, la universidad aparece como una escenografía del saber que se mantiene activa incluso cuando sus actores reconocen su vaciamiento. La docencia se transforma en una práctica automática, la investigación en una obligación burocrática y el prestigio en una moneda simbólica que circula independientemente del contenido. Aquí la forma arquitectónica reemplaza a la función: la universidad se legitima por parecer universidad, por cumplir visualmente con el repertorio clásico de signos de prestigio: “Dotaron a la nueva construcción de una cúpula de metal dorado que relucía al sol, un pórtico de columnas dóricas y una amplia escalinata flanqueada por dos leones *couchants* —su expresión era más golosa que carnívora—

[29] Javier Marías, *Todas las almas* (Barcelona: Anagrama, 1989), 40.

[30] Baudrillard, *Simulacres et simulation*, 39.

[31] *Ibid.*, 23.

de mampostería, simulando la piedra de cantera local”³².

Los rituales académicos constituyen un elemento central de esta escenificación. Clases magistrales, conferencias, citas eruditas y jerarquías institucionales operan como performances de saber que producen legitimidad sin necesidad de transmisión efectiva. Donoso exhibe incluso la dimensión paródica del circuito de conferencias como rito agotado:

Marcelo Chiriboga explicaba que después de su conferencia en la Universidad de Chicago, esa mañana, frente al público descorazonado que salpicaba el gran ámbito del auditorio, lo había acometido el vértigo escalofriante de tener que enfrentarse, esa misma tarde, con otro auditorio semejante, sólo que tal vez más despoblado que el de la Universidad de Chicago: a las siete y media, en la Northwestern. Al verse tan solo en la tribuna de Chicago, Marcelo Chiriboga había leído demasiado rápido. Se saltó las citas cultas. Abrevió, recortó, sintetizó, entresacó³³.

Este desplazamiento permite comprender el rol del prestigio como capital simbólico autónomo. Siguiendo la lógica del simulacro, el prestigio académico ya no depende de la producción de conocimiento significativo, sino de su visibilidad y reconocimiento dentro del circuito institucional. Publicar, asistir a congresos, ocupar cargos y acumular citas se convierten en fines en sí mismos. La universidad se legitima por la circulación de estos signos, no por su anclaje en una práctica crítica. Como señala Baudrillard, el simulacro produce valor por circulación, no por referencia³⁴. Incluso el saber “puro”, sin aplicación visible, puede convertirse en signo prestigioso: Donoso lo dramatiza con Duo y Er, especialistas en números primos cuyo conocimiento aparece como “un lujo —para cualquier facultad de matemáticas— tener una junta de especialistas de ese nivel”³⁵. La ciencia queda figurada como lujo y aura, no como necesidad pública: el prestigio se ancla en la rareza y el nivel, no en la transferencia efectiva.

En *Donde van a morir los elefantes*, este prestigio aparece ligado a una economía cultural transnacional, donde el saber se consume como mercancía simbólica. En *Todas las almas*, se asocia a una tradición elitista que se reproduce sin exterior. En Bolaño, finalmente, el prestigio persiste incluso cuando ha perdido su aura, funcionando como un residuo institucional que nadie logra desmontar. En Donoso, esta lógica se radicaliza cuando la universidad es absorbida por el dispositivo mediático y convertida en espectáculo televisivo. El encierro universitario deja de pertenecer al ámbito académico y es reconfigurado por Larry King³⁶, quien transforma

[32] José Donoso, *Donde van a morir los elefantes*, 86.

[33] *Ibid.*, 95.

[34] Baudrillard, *Simulacres et simulation*, 37.

[35] José Donoso, *Donde van a morir los elefantes*, 169.

[36] *Ibid.*, 375.

el episodio en un reportaje capaz de conmocionar al público durante un breve lapso, antes de ser reemplazado por nuevas noticias. La aparición en *Larry King Live* se convierte en un motivo de orgullo colectivo para San José, y el interés se sostiene momentáneamente mediante la sucesión de intervenciones de académicos, autoridades y expertos. En este desplazamiento, el prestigio universitario ya no se articula a través del saber ni de la investigación, sino por la visibilidad otorgada por la televisión: la universidad alcanza así su forma más acabada de simulacro cuando su legitimación depende directamente del circuito mediático de masas y de su lógica de consumo y olvido.

La fuerza crítica de estas representaciones radica en que no denuncian una universidad corrupta o ineficaz, sino una institución plenamente funcional dentro de un régimen de simulación. La universidad no está en crisis porque no cumpla su función, sino porque su función ha cambiado. Ha dejado de ser un espacio de transmisión del saber para convertirse en una escenografía que garantiza la continuidad de la forma universitaria. Este desplazamiento resulta particularmente visible en la literatura, donde la universidad puede ser mostrada como un escenario saturado de signos y vacío de promesa.

Desde esta perspectiva, la universidad literaria se presenta como una forma visible sin contenido normativo, una institución que sobrevive gracias a la eficacia de sus rituales y al brillo de su prestigio. La simulación no implica falsedad, sino operatividad. En Donoso, Marías y Bolaño, la universidad no engaña: funciona. Y es precisamente esta funcionalidad la que la literatura somete a examen crítico, revelando que el saber, reducido a escenografía, ha dejado de organizar comunidad y futuro.

De este modo, la universidad no fracasa, sino que sobrevive como forma visible. La simulación no es un síntoma de decadencia, sino el modo contemporáneo de existencia de la institución. En los segmentos siguientes, esta escenografía del saber será puesta en relación con la figura del académico y con el régimen temporal de la ruina, completando una lectura de la universidad como dispositivo central de la narrativa contemporánea.

El académico como figura desplazada: herencia fallida, melancolía y desposesión

Si el segmento anterior mostró a la universidad como una escenografía funcional del saber, este segundo momento desplaza el foco hacia la figura del académico, entendida como el lugar donde esa escenificación se interioriza y se convierte en experiencia subjetiva. En las narrativas de José Donoso, Roberto Bolaño y Javier Marías, el profesor universitario aparece sistemáticamente como un sujeto desplazado: portador de una tradición que ya no organiza comunidad, heredero de un saber que no encuentra destinatario ni continuidad histórica. La universidad puede seguir funcionando, pero el académico queda expuesto como resto.

Desde la perspectiva de Jacques Derrida, heredar no significa recibir un contenido estable, sino asumir una responsabilidad sin garantía, una deuda con algo que no se entrega plenamente. Cuando esa herencia pierde su capacidad de proyectarse hacia el futuro, no desaparece: persiste como carga, como resto espectral³⁷. Es en este punto donde la narrativa universitaria contemporánea sitúa al profesor: no como transmisor soberano, sino como administrador de un saber sin herederos.

La figura de Óscar Amalfitano, en *Los sinsabores del verdadero policía*, condensa con particular claridad esta condición. Desde su llegada a la universidad en Santa Teresa, Amalfitano es recibido no como depositario de una tradición viva, sino como un cuerpo docente intercambiable, cuya especialidad —la literatura latinoamericana— “ya no despertaba pasiones”³⁸. La escena de hospitalidad docente no inaugura una comunidad intelectual, sino que expone su ausencia: los colegas no manifiestan interés real por su saber, y la reunión funciona más como cumplimiento de una regla informal que como gesto de acogida.

La desposesión se vuelve explícita cuando la universidad decide prescindir de él. Amalfitano no es expulsado por razones académicas, sino invitado a desaparecer bajo una ficción administrativa: “pidiera oficialmente la baja aduciendo cualquier tipo de enfermedad. Un estrés, por ejemplo”³⁹. La institución no necesita confrontar el conflicto; basta con correr un tupido velo. El saber no se discute, se neutraliza. El académico se convierte así en un sujeto prescindible, borrado sin escándalo, expulsado mediante procedimientos que garantizan la continuidad de la forma universitaria sin interrumpir su funcionamiento.

Este gesto revela con nitidez la herencia fallida: Amalfitano porta una tradición, pero esa tradición ha perdido valor institucional. Su saber no funda comunidad ni garantiza lugar. Tras decenas de solicitudes infructuosas, la única universidad que se interesa por él es la de Santa Teresa, ubicada casi al final de una jerarquía degradada: “en lo relativo a la calidad sólo eran peores una universidad guatemalteca y otra hondureña”⁴⁰. El académico aparece así desplazado en un mapa universitario que ya no se organiza por continuidad intelectual, sino por precarización estructural. La herencia no protege: expone.

En este contexto, la docencia se transforma en una práctica espectral. Amalfitano continúa enseñando, pero su enseñanza carece de horizonte: no transmite un legado, no inaugura futuro. La universidad lo aloja, pero no lo necesita. Su figura encarna al heredero sin legado, no por carencia de tradición, sino por exceso de una tradición que ya no encuentra lugar histórico.

[37] Derrida, *La universidad sin condición*, 52.

[38] Roberto Bolaño, *Los sinsabores del verdadero policía* (Barcelona: Anagrama, 2011), 29–30.

[39] *Ibid.*, 35.

[40] *Ibid.*, 44.

Una configuración distinta, aunque convergente en sus efectos de desposesión, se observa en *Todas las almas*. El narrador-profesor que transita por la universidad de Oxford no aparece como un heredero trágico ni como una figura expulsada, sino como un sujeto que aprende a retirarse dentro de la institución. Su relación con el mundo académico no está marcada por la imposibilidad de transmitir, sino por la necesidad de administrar cuidadosamente su exposición.

Esta lógica produce una subjetividad académica marcada por la reducción del yo. El narrador se describe como “otro perturbado” y, finalmente, como “un alma muerta”⁴¹, no en un sentido patológico, sino institucional: la vida universitaria exige una forma de existencia mínima, una presencia atenuada que garantice la continuidad sin conflicto. El sujeto no desaparece, pero se vuelve opaco; no se afirma, se retira. La tradición persiste como forma, pero ya no interpela ni exige responsabilidad histórica.

En este contexto, la desposesión no adopta la forma violenta de la expulsión —como en Bolaño— ni la impostura defensiva —como en Donoso—, sino la de una suspensión elegante. El académico renuncia a intervenir, a comprometerse, a exponerse, y encuentra en esa renuncia una forma de estabilidad. La universidad conserva al sujeto a condición de que este se vuelva casi imperceptible. La herencia no se pierde, pero queda neutralizada en una práctica de discreción y repliegue que convierte al profesor en habitante silencioso de una institución que funciona precisamente gracias a ese silenciamiento.

En *Donde van a morir los elefantes*, la figura del académico adquiere un matiz aún distinto, atravesado por la impostura y la extranjería. Gustavo Zuleta acepta una oferta para trabajar en una universidad del Medioeste, atraído menos por un proyecto intelectual que por la promesa institucional. Sin embargo, pronto descubre que su valor reside en lo que representa, no en lo que transmite. La universidad lo integra como parte de un decorado académico donde el saber funciona como capital simbólico importado.

En este contexto, la herencia se vacía de su dimensión ética y se convierte en recurso intercambiable. El académico sabe que su lugar depende de su capacidad de encajar en una economía del prestigio, no de sostener una tradición crítica. La impostura no es una desviación moral, sino una condición estructural: el profesor debe representar un rol para conservar su lugar. La extranjería, en Donoso, no es solo geográfica, sino epistemológica: el sujeto se reconoce ajeno al sistema que lo valida, pero no puede sustraerse a él sin desaparecer.

En los tres autores, el académico aparece así como una figura desplazada que permite comprender que la crisis universitaria no se limita a una transformación institucional, sino que afecta directamente la experiencia subjetiva del saber. El profesor porta un conocimiento que

[41] Marías, *Todas las almas*, 181.

ya no puede ser entregado como promesa; la docencia se ejerce sin destinatario claro, sin garantía de continuidad. La universidad demanda profesores, pero no ofrece un horizonte de transmisión.

Desde esta perspectiva, la ruina de la universidad se manifiesta como experiencia afectiva concreta: melancolía en Amalfitano, suspensión irónica en Marías, impostura defensiva en Donoso. No se trata de perfiles psicológicos, sino de modos narrativos de figurar una misma condición histórica: la del saber moderno cuando su herencia persiste solo como resto. La universidad no se derrumba; se habita como ruina, y el académico se convierte en su habitante más expuesto.

Este segmento permite así mostrar que la crisis universitaria no es una abstracción teórica, sino una vivencia registrada con precisión por la literatura. La figura del académico desplazado condensa la imposibilidad contemporánea de transmitir el saber como promesa histórica, revelando que la herencia universitaria sobrevive únicamente bajo la forma del eco, del resto y de una deuda imposible de saldar.

Universidad y ruina moderna: tiempo suspendido, resto y repetición

Para cerrar el recorrido analítico, resulta necesario situar la universidad representada en la narrativa de Donoso, Bolaño y Marías en un régimen temporal específico, capaz de articular la simulación institucional y la experiencia subjetiva del académico dentro de una figura histórica más amplia. La noción de ruina, tal como ha sido elaborada por Walter Benjamin y reconfigurada por Marc Augé, permite comprender la universidad no como una institución simplemente en crisis, sino como una forma histórica que persiste en estado de erosión, sin horizonte de futuro claro y sostenida por la repetición de gestos desprovistos de teleología.

En *El origen del drama barroco alemán*, Benjamin concibe la ruina no como un vestigio romántico de un pasado glorioso, sino como una forma alegórica en la que la historia se vuelve legible en su fracaso⁴². La ruina no remite a la nostalgia de una totalidad perdida, sino a la exposición material de un proyecto histórico que no ha logrado cumplirse. En ella, el tiempo no progresa, sino que se sedimenta: el pasado insiste en el presente bajo la forma de restos que ya no pueden integrarse en una narración de sentido continuo.

Aplicada a la universidad, esta concepción permite desplazar la idea de crisis hacia una comprensión más radical: la universidad no está en decadencia ni en vías de desaparición, sino que existe como ruina activa. Sus estructuras, rituales y discursos persisten, pero lo hacen como restos de una promesa moderna agotada: la del saber como fundamento del progreso, la cultura o la emancipación. La universidad literaria no aparece como institución muerta, sino

[42] Benjamin, *El origen del drama barroco alemán*, 178.

como una forma que continúa funcionando cuando su horizonte histórico ya se ha dislocado. Esta condición resulta particularmente visible en la repetición sin progreso que caracteriza el tiempo universitario en el corpus analizado. Clases que se dictan sin expectativa de transformación, conferencias que reiteran gestos eruditos ante auditorios vacíos, edificios y rituales que se conservan por inercia: la universidad se presenta como un espacio donde el tiempo se reproduce más que avanzar. Donoso lo formula con precisión al narrar el derrotero del viejo Capitolio de San José, primero clausurado y reducido a silo de emergencia, luego reactivado como universidad, hasta quedar fijado como centro administrativo y simbólico: “tal como debe ser en una universidad que se respeta, la biblioteca”⁴³. La ruina no se abandona: se reutiliza, se reinscribe sin resolver la fractura temporal que la habita.

Desde una perspectiva benjaminiana, esta repetición no debe leerse como simple inercia burocrática, sino como síntoma de una historia detenida, incapaz de proyectarse hacia un futuro distinto. La universidad no progresa ni retrocede: persevera. El tiempo académico se vuelve circular, saturado de tareas, evaluaciones y ceremonias que garantizan continuidad formal sin transformación sustantiva.

Marc Augé, en *El tiempo en ruinas*, radicaliza esta intuición al situar la ruina en el corazón mismo de la modernidad tardía. Para Augé, las ruinas contemporáneas ya no son monumentos del pasado remoto, sino ruinas producidas por la propia modernidad, espacios que continúan siendo utilizados a pesar de haber perdido su función simbólica originaria⁴⁴. Se trata de ruinas sin aura, administradas, habitadas, integradas a la vida cotidiana. En este sentido, la universidad constituye un ejemplo paradigmático de ruina moderna: una institución plenamente operativa que, sin embargo, ha perdido la capacidad de organizar el tiempo histórico del saber.

En *Donde van a morir los elefantes*, esta temporalidad ruinosa se manifiesta en la circulación transnacional de modelos universitarios que se reproducen sin arraigo ni proyección histórica. La universidad aparece como un dispositivo exportable, capaz de instalarse en cualquier contexto sin transformarse ni transformar. La monumentalidad arquitectónica, los rituales académicos y el prestigio institucional se trasladan intactos, mientras el contenido histórico se vacía. El resultado es una universidad portátil, despojada de temporalidad propia, adaptada a la lógica del prestigio global más que a un proyecto cultural situado.

En la narrativa de Bolaño, la ruina adopta un cariz más sombrío. La universidad en *2666* y *Los sinsabores del verdadero policía* se presenta como un espacio donde el tiempo se ha vuelto opaco, incapaz de ofrecer orientación. Las clases continúan, los profesores enseñan, los estudiantes asisten, pero todo ocurre en un clima de irrelevancia histórica. La degradación del

[43] José Donoso, *Donde van a morir los elefantes*, 86.

[44] Augé, *El tiempo en ruinas*, 34.

mapa universitario —desde Barcelona hasta Santa Teresa— no responde a un relato de progreso o decadencia, sino a una deriva sin dirección. El saber ya no promete futuro; apenas sobrevive como resto, como ocupación administrativa de un presente sin horizonte.

En *Todas las almas*, la ruina se manifiesta de manera más sutil, bajo la forma de una temporalidad suspendida. Oxford aparece como un espacio donde “ni siquiera están en el tiempo”⁴⁵. El pasado no se vive como memoria activa, sino como estilo conservado; el futuro se vuelve irrelevante. La universidad funciona como un enclave temporal autónomo, protegido del mundo y, al mismo tiempo, incapaz de incidir en él. Desde la perspectiva de Augé, se trata de una ruina elegante, plenamente integrada a la vida contemporánea, cuya condición ruinosa no genera escándalo, sino comodidad.

Estas variaciones narrativas permiten comprender que la universidad literaria no se limita a reflejar una crisis institucional, sino que funciona como un archivo roto del saber. La universidad conserva fragmentos de tradiciones, disciplinas y discursos que ya no pueden articularse en un relato coherente. Este archivo no se organiza en función de una memoria activa, sino como acumulación de restos. La enseñanza se convierte en un acto de conservación más que de transmisión, y el saber se administra como patrimonio sin proyecto.

En este punto, la literatura desempeña un papel decisivo. Siguiendo a Benjamin, la ruina es legible solo cuando se la contempla desde una mirada crítica capaz de interrumpir la ilusión de continuidad histórica⁴⁶. La narrativa de Donoso, Bolaño y Marías opera precisamente como un espacio de legibilidad de la ruina universitaria, donde la repetición, el desgaste y la suspensión temporal pueden ser narrados y pensados. La literatura no propone una salida ni una restauración del proyecto universitario, sino que expone su condición ruinosa como forma histórica.

Esta exposición tiene un alcance que excede lo institucional. Al figurar la universidad como ruina moderna, la narrativa contemporánea pone en cuestión la relación misma entre saber, tiempo y sentido en la modernidad tardía. La universidad aparece como uno de los dispositivos donde esta relación se ha vuelto más visible: un espacio donde el saber persiste sin promesa, donde el tiempo se repite sin progreso y donde la historia se experimenta como resto.

Desde esta perspectiva, la ruina no es el final de la universidad, sino su modo de existencia actual. La institución no se derrumba porque ha aprendido a sobrevivir sin futuro. Esta supervivencia, sin embargo, tiene un costo: la imposibilidad de inscribir el saber en un proyecto histórico compartido. La universidad continúa funcionando, pero lo hace como ruina activa, integrada a un presente saturado que ya no se orienta hacia el porvenir.

[45] Marías, *Todas las almas*, 70.

[46] Benjamin, *El origen del drama barroco alemán*, 182.

Este segmento permite así cerrar el argumento del artículo en clave histórico-filosófica, mostrando que la universidad literaria no es solo un espacio de simulación ni un escenario de subjetividades desplazadas, sino una figura histórica que condensa la crisis del tiempo moderno. Al convertir la universidad en ruina, la literatura no se limita a describir una institución en dificultades, sino que revela una transformación más profunda: la del saber como resto, del tiempo como repetición y del futuro como promesa suspendida.

Conclusiones

El análisis comparado de *Donde van a morir los elefantes*, 2666, *Los sinsabores del verdadero policía* y *Todas las almas* ha permitido pensar la universidad no como un mero escenario narrativo ni como una institución empíricamente representada, sino como una figura histórica donde se condensan las tensiones del saber moderno en su fase tardía. Lejos de una lectura nostálgica o declinista, este estudio ha propuesto comprender la universidad literaria como una forma que sobrevive en estado de ruina, sostenida por la repetición de signos, rituales y prácticas cuya eficacia ya no depende de la transmisión efectiva del conocimiento ni de la promesa de un futuro compartido.

Desde la perspectiva del simulacro, se ha mostrado que la universidad no fracasa por inoperancia, sino que funciona precisamente porque ha desplazado su centro de gravedad: del saber como experiencia transformadora al saber como signo visible. La persistencia de rituales académicos —clases, jerarquías, congresos, prestigio— no garantiza ya la producción de sentido, pero sí asegura la continuidad formal de la institución. En este marco, la universidad se revela como una escenografía eficaz, capaz de reproducir su legitimidad sin recurrir a una referencia sustantiva. La literatura registra esta mutación con particular lucidez, al exponer el hiato entre la visibilidad del aparato universitario y el vaciamiento de su promesa cultural.

El desplazamiento del análisis hacia la subjetividad académica ha permitido, a su vez, mostrar que esta transformación institucional no es abstracta, sino vivida afectivamente. Las figuras del profesor universitario en Donoso, Bolaño y Marías encarnan distintas modulaciones de una misma experiencia histórica: la de portar un saber sin destinatario. Amalfitano, como heredero sin legado, el narrador de *Todas las almas*, como intelectual suspendido, y los académicos donosianos, como figuras de impostura o extranjería, configuran una tipología de subjetividades marcadas por la desposesión. En todos los casos, la docencia aparece como una transmisión imposible, no por ausencia de saber, sino por la erosión de las condiciones que hacían posible su circulación significativa.

La introducción de la noción de ruina ha permitido articular estas dimensiones —institucional y subjetiva— en un régimen temporal común. Leída desde Benjamin y Augé, la universidad emerge como una ruina moderna: no un vestigio muerto del pasado, sino una forma activa que

persiste sin horizonte teleológico. El tiempo académico se configura como un presente saturado, atravesado por la repetición de gestos sin progreso, donde el pasado no se clausura y el futuro no se inaugura. En este sentido, la universidad no se orienta ya hacia la promesa ilustrada del porvenir, sino que persevera como archivo roto del saber, acumulando restos de tradiciones que no logran articularse en un proyecto histórico coherente.

Uno de los aportes centrales de este trabajo consiste en desplazar el discurso habitual de la “crisis de la universidad” hacia una comprensión más radical de su modo contemporáneo de existencia. La universidad literaria no aparece como una institución en transición ni como un sistema fallido que deba ser reformado, sino como una forma histórica que ha aprendido a sobrevivir sin futuro. Esta supervivencia, sin embargo, tiene consecuencias profundas: el saber pierde su capacidad de fundar comunidad, la docencia se reduce a administración de restos y la figura del intelectual se vuelve cada vez más espectral.

En este punto, la literatura se revela como un espacio privilegiado de legibilidad crítica. Al no estar obligada a proponer soluciones ni modelos normativos, la narrativa puede mostrar aquello que los discursos institucionales tienden a neutralizar: la persistencia del vacío, la repetición sin sentido, la melancolía del saber. Donoso, Bolaño y Marías no escriben contra la universidad, sino desde su ruina, exponiendo con precisión las formas en que el saber continúa circulando cuando ha perdido su promesa histórica.

Finalmente, este estudio sugiere que la universidad, tal como aparece en la narrativa contemporánea, funciona como un síntoma mayor de la modernidad tardía: un dispositivo donde la relación entre saber, tiempo y sentido se ha vuelto problemática. Al convertir la universidad en figura literaria de la ruina, estas obras no solo interrogan una institución específica, sino que ponen en cuestión el destino mismo del conocimiento en un mundo que ha aprendido a gestionar sus restos. En ese gesto crítico, la literatura no clausura el problema, pero lo vuelve pensable, abriendo un espacio de reflexión que excede tanto la nostalgia por la universidad perdida como la adaptación acrítica a su presente erosionado.

Referencias

- Alberca, Manuel. “El autor como espía y fantasma (autorretrato emboscado de Javier Marías).” *Letras de Hoje* 48, no. 4 (2013): 448–458.
- Augé, Marc. *El tiempo en ruinas*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- Baudrillard, Jean. *Simulacres et simulation*. Paris: Éditions Galilée, 1981.
- Belmonte Serrano, José. “Donde van a morir los elefantes: cuando las palabras se disfrazan de literatura.” En *Homenaje a José Donoso*, 131–137. Murcia: CajaMurcia, 1998.
- Benjamin, Walter. *El origen del drama barroco alemán*. Traducido por Jesús Muñoz Millanes. Madrid:

Taurus, 2006. Publicado originalmente en 1928.

Bolaño, Roberto. 2666. Barcelona: Anagrama, 2004.

Bolaño, Roberto. Los sinsabores del verdadero policía. Barcelona: Anagrama, 2011.

Borowski de Llanos, Hanna. "La ficción del yo en Todas las almas de Javier Marías." En Siglos XX y XXI. Memoria del I Congreso Internacional de Literatura y Cultura Españolas Contemporáneas. 2008.

Cecchinato, Enrico. "Los sinsabores del verdadero policía: la intertextualidad salvaje de Roberto Bolaño." Orillas: Rivista d'Ispanistica, no. 3 (2014): 1–15.

Dejong, Nicolás. "Las dos Américas de Donde van a morir los elefantes de José Donoso." En 1898–1998. Fines de siglos. Historia y literatura hispanoamericanas, editado por Jacques Joset y Philippe Raxhon. Liège: Presses universitaires de Liège, 2000.

Derrida, Jacques. La universidad sin condición. Traducido por Cristina de Peretti. Madrid: Trotta, 2002.

Díez, José Ignacio. "El costumbrismo en Todas las almas, de Javier Marías." En El costumbrismo, nuevas luces, dirigido por Dolores Thion Soriano-Mollá, 571–589. Pau: Presses de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, 2013.

Donoso, José. Donde van a morir los elefantes. Madrid: Alfaguara, 1995.

García Masip, Fernando. "Universidad, supercomplejidad y deconstrucción." Revista de la Educación Superior 47, no. 188 (2018): 11–38.

Gutiérrez Hibler, Jerónimo. "Los grados de la intertextualidad en Los sinsabores del verdadero policía de Roberto Bolaño: algunos planteamientos en torno a la ficción y el silencio literario." Anales de Literatura Hispanoamericana 46 (2017): 105–118.

Marías, Javier. Todas las almas. Barcelona: Anagrama, 1989.

Masoliver Ródenas, Juan Antonio. "Todas las almas, de Javier Marías: historia de una perturbación." Ínsula, no. 517 (1990): 21–22.

Readings, Bill. The University in Ruins. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

Said Soto, Sergio. "Amalfitano o la rosa ilimitada de los vientos: la nación imaginaria en Los sinsabores del verdadero policía, de Roberto Bolaño." Alpha, no. 44 (2017): 105–118.

Valesini, Ana O. "El postmodernismo en Donde van a morir los elefantes de José Donoso." Revista Signos 33, no. 47 (2000): 87–101.

Cómo citar este artículo: Araya Alarcón, R. (2026). La universidad en ruinas: simulacro, herencia y espectralidad del saber en Donoso, Bolaño y Marías. *Phrónesis*, 1(2), pp. 111–134.

LA JUSTICIA HUMANITARIA FRENTE AL ABSURDO: APROXIMACIONES A LA
CONCEPCIÓN ÉTICA DE ALBERT CAMUS A PARTIR DE ALGUNAS DE SUS OBRAS

Francisco González Correa
fgonzalezcorrea@gmail.com

Resumen

El artículo examina la concepción ética de la justicia en la obra de Albert Camus, entendida como una búsqueda humanitaria y trascendental frente a las injusticias políticas, sociales y existenciales de la modernidad. A partir de experiencias históricas como la pobreza en Argelia, los totalitarismos y la Segunda Guerra Mundial, Camus desarrolla una noción de justicia que supera los marcos jurídicos y se vincula con la dignidad, la solidaridad y la fidelidad a la conciencia humana. El ensayo se aproxima a obras como *El mito de Sísifo*, *El extranjero*, *La peste* y *El hombre rebelde* para mostrar la evolución desde la aceptación lúcida del absurdo hacia una rebeldía activa y solidaria contra la opresión. Finalmente, se destaca el rechazo camusiano a la violencia y al terrorismo como medios legítimos, defendiendo una justicia universal que preserve la humanidad incluso en contextos de conflicto y barbarie.

Palabras clave: Albert Camus; justicia humanitaria; absurdo existencial; rebelión ética.

Abstract

This article examines the ethical conception of justice in the work of Albert Camus, understood as a humanitarian and transcendent pursuit in the face of the political, social, and existential injustices of modernity. Drawing on historical experiences such as poverty in Algeria, totalitarian regimes, and the Second World War, Camus develops a notion of justice that transcends legal frameworks and is grounded in human dignity, solidarity, and fidelity to conscience. The essay explores works such as *The Myth of Sisyphus*, *The Stranger*, *The Plague*, and *The Rebel* to trace the evolution of Camus's thought from a lucid acceptance of the absurd to an active and compassionate form of rebellion against oppression. Ultimately, it highlights Camus's rejection of violence and terrorism as legitimate means, defending a universal conception of justice that preserves human dignity even in contexts marked by conflict and barbarism.

Keywords: Albert Camus; humanitarian justice; existential absurdity; ethical rebellion.

Algunos, con una confianza en la humanidad que acaso pueda parecer ingenua, creímos haber aprendido de las miserias del siglo pasado. Las aberraciones y atrocidades cometidas por los totalitarismos políticos del siglo XX, amparadas en nombre de supuestas justicias partidistas y arbitrarias, parecían haber suscitado un rechazo categórico e irreversible por parte de la conciencia colectiva. Sin embargo, ya entrado el siglo XXI, la historia de los pueblos continúa marcada por la barbarie y por la amenaza persistente de que las cosas siempre pueden empeorar, hasta alcanzar escenarios en los que la muerte, la violencia y el sufrimiento vuelven a ocupar el centro de la experiencia humana. En este contexto, la pregunta por la justicia no sólo conserva su vigencia, sino que adquiere una renovada urgencia.

Con frecuencia asumimos que las nociones de justicia construidas desde nuestra diversidad social y cultural, expresadas en principios éticos compartidos y mínimos morales consensuados, bastan para sostener la democracia y garantizar la anhelada paz. No obstante, las crisis históricas revelan los límites de tales convicciones e interpelan la necesidad de una justicia más exigente: una que nos conduzca a las raíces mismas de la existencia humana y a los fundamentos de la convivencia, integrando de manera más profunda la pluralidad de valores que coexisten en nuestras sociedades. Se trata de una idea de justicia que adquiere un carácter trascendente y que, aunque pueda parecer inalcanzable o poco plausible frente a la realidad, no deja por ello de constituirse en horizonte de sentido y fuente de esperanza. Es, en definitiva, la tensión permanente entre una justicia como mínimo realizable y una Justicia concebida como máximo deseable.

Precisamente esta tensión es la que anima la inquietud moral de Albert Camus. Su pensamiento puede entenderse como la búsqueda de una justicia más alta y radicalmente humanitaria, capaz de responder a las injusticias de su tiempo sin reducirse exclusivamente a la esfera política o social, sino adentrándose en las profundidades de la condición existencial. En la medida en que las preguntas que lo movilizaron continúan interpelando nuestro presente, su obra permanece vigente como una propuesta ética y como una fuente de sentido para enfrentar las contradicciones y violencias de la contemporaneidad.

El origen de un concepto de Justicia humanista

La obra de Albert Camus¹, en cuanto a su concepto de Justicia, más allá de ser iluminada por los intelectuales franceses de la ilustración, deviene de una íntima relación con la realidad de la pobreza, la opresión y el desarraigo, a propósito del amargo proceso de ocupación de su natal Argelia. Por lo tanto, es un compromiso con todas aquellas personas que fueron víctimas de las

[1] Nacido en Mondovi, Argelia en 1913 y fallecido cerca de París en 1960.

injusticias. Fue testigo de las guerras y los totalitarismos, lo que estimuló e impulsó esa búsqueda por una moral universal con raíz humanista, y con ello, su visión de Justicia, transformándolo en un referente intelectual de su tiempo.

Para Camus “La grandeza del hombre no está en las injusticias sino en su decisión de ser más fuerte que su condición, y si su condición es injusta, la manera de superarla es ser justo él mismo” (*Política y moral* 16) y es que su concepción de lo que entiende por justicia, va más allá de lo establecido en los marcos jurídicos; Camus apela a una Justicia con categoría de orden metafísico, existencial y universal, la que requiere de un equilibrio puesto que no se orienta solo a una actitud pasiva, sino de una labor activa para la transformación de las circunstancias precarias y desfavorables por las que esté atravesando la dignidad humana. La justicia es una verdad esencial del ser humano que se entrelaza con la felicidad, en un equilibrio como “mediedad” aristotélica, donde el ser humano se posiciona en el mundo desde una armonía consigo mismo, con su entorno inmediato y natural -como sujeto en medio de un hermoso paisaje-, pero que nunca dejar de estar amenazada por aquellas vivencias de maldad, desgracia y brutalidad a la que la humanidad se ve expuesta, recordándonos la inevitable fragilidad de dicho equilibrio, reconociendo en ello ese estatus de (casi) inalcanzable.

De lo anterior, podemos resolver, por lo tanto, que la vida humana es un absurdo, si tomamos en consideración que las injusticias son aquella perturbación de ese equilibrio que se identifica con la felicidad, haciendo parecer que estamos frente a una realidad casi inalcanzable y sin sentido.

Camus transita por una permanente interpelación a la vida por esa contradicción existencia entre la Justicia deseable y las injusticias que experimenta la humanidad, muchas veces con la idea de que el universo tiene cierto “ensañamiento” con el ser humano ante la angustiante experiencia de no poder responder a las preguntas fundamentales del ser humano ante tanta tragedia, tal como en algún momento dibujó la escena griega.

Finalmente, esta concepción de injusticia existencial, toma cuerpo en las injusticias sociales que contempla en su realidad inmediata cuando se enfrenta a la pobreza concreta de personas que nacen en una miseria terrible, sin la posibilidad de contar con alimento, o lo necesario para vivir, sin seguridad alguna, fruto -muchas veces- del egoísmo de los seres humanos con ambiciones de poder, motivando al autor a tomar una impronta como voz de queja y de lucha para su tiempo del cual se sentía interpelado, tal como en alguna oportunidad manifestó en su discurso pronunciado al recibir uno de los galardones más significativos para nuestra historia contemporánea; el premio nobel.

Por lo mismo el papel de escritor es inseparable de difíciles deberes. Por definición no puede ponerse al servicio de quienes hacen la historia, sino al servicio de quienes la sufren. Si no lo hiciera, quedaría solo, privado hasta de su arte ²

Mensaje e intención que plasmó en la mayoría de sus obras, de las cuales este trabajo, tiene la pretensión de identificar de modo sintético, aquellas notas e ideas constitutivas de lo que hoy podríamos entender como el legado ético de Camus con relación a su idea de Justicia y, que al mismo tiempo, pueden ser caminos de sentido de nuestro contexto situacional actual.

El mito de Sísifo y El extranjero: una primera respuesta al nihilismo y al absurdo.

Abordaremos ambas obras considerando su año de edición (1942), momento en que Camus se encuentra parado en el corazón mismo de su reflexión sobre absurdo, en medio de la masacre devastadora de la Segunda Guerra Mundial, ofreciendo un diagnóstico común: la experiencia humana está marcada por una injusticia radical, aquella de un universo que permanece mudo ante el clamor del hombre. Este silencio, que Camus denomina como *irracional* ante una experiencia humana marcada por esa injusticia radical, aquella de un universo que permanece mudo ante el clamor del ser humano.

Irracionalidad que constituye el número de lo absurdo como desproporción entre la exigencia de sentido y la imposibilidad de obtener respuesta. La injusticia fundamental, entonces, no se cifra en la desigualdad social o en la arbitrariedad legal, sino en la estructura ontológica de la existencia. Frente a este escenario, *El mito de Sísifo* ofrece una salida de carácter ético antes que metafísico o estético. Camus rechaza tanto el nihilismo destructivo como las evasiones vitalistas, pues ambas son, a su juicio, concesiones ante lo absurdo.

Camus es movido por un amor a la vida, por lo que su propuesta consiste en una resistencia lúcida y firme, cuyo paradigma es Sísifo: condenado a la repetición eterna, pero capaz de convertir su castigo en afirmación de dignidad; puesto que Sísifo -el titán- se obstina a cumplir el castigo de los dioses, a pesar de la rutina interminable, demostrando una fidelidad superior, por su dignidad. En definitiva, Sísifo no es un hombre doblegado, es quien tiene la altura moral de que, a pesar de toda adversidad, a propósito de la dureza de su castigo, mantiene su integridad permaneciendo como dueño de su propia conciencia y de su libertad. Sísifo encarna entonces un ideario de heroísmo moral en medio de la tragedia: "La lucha hacia la cima basta para llenar el corazón de un hombre. Hay que imaginarse a Sísifo feliz." (*El mito de Sísifo* 152).

En esta lectura, la justicia no se alcanza mediante el triunfo sobre la adversidad, sino mediante la fidelidad a la propia conciencia y a la libertad inalienable. La rebelión de Sísifo es, por tanto, un acto de justicia consigo mismo: la restitución de la soberanía interior frente a una condena

[2] Discurso aceptando el Premio Nobel de Literatura del año 1957, pronunciado en Estocolmo el 10 de diciembre de 1957.

injusta. Sin embargo, a pesar de que Camus es consciente de los límites de una respuesta heroica como la de Sísifo -puesto que esta heroicidad no es fácilmente exigible a la condición común de los mortales- es que, en *El extranjero*, ensaya una hipótesis diferente, encarnada en el personaje de Meursault, quien vive una radical indiferencia hacia los otros y hacia sí mismo, sin apelar a la esperanza ni a vínculos afectivos. El juicio que recae sobre él funciona como metáfora de un sistema jurídico y social incapaz de comprender su inocencia paradójica: haber matado “sin querer.”

La novela, entonces, desplaza la pregunta por la justicia hacia la tensión entre legalidad y verdad existencial. No obstante, la indiferencia de Meursault, que lo priva de una auténtica conciencia moral y de vínculos significativos con los otros, parece insuficiente como modelo de resistencia. Si Sísifo se erige en símbolo de dignidad al asumir lúcidamente su destino y perseverar en él, Meursault representa una libertad vaciada de reciprocidad, incapaz de sostenerse sin deslizarse hacia el sinsentido. Surge así una interrogante decisiva: ¿puede el ser humano vivir con dignidad después de haber renunciado a toda esperanza y a toda relación de responsabilidad con el prójimo, especialmente con aquel que requiere de nuestra solidaridad y cuidado?

Desde las primeras páginas de la novela, la distancia afectiva del protagonista se manifiesta con crudeza: “Hoy ha muerto mamá. O quizá ayer, no sé. He recibido un telegrama del asilo: ‘Falleció su madre. Entierro mañana. Sentidas condolencias.’ Pero no quiere decir nada. Tal vez haya sido ayer” (*El extranjero* 9). La indiferencia no constituye aquí una conquista espiritual, sino la expresión de una subjetividad desligada de los vínculos que hacen posible la experiencia moral. Sin embargo, al final de la obra, Meursault alcanza una suerte de reconciliación con el mundo: “Me sentía dispuesto a vivirlo todo de nuevo. Como si aquella gran cólera me hubiese purificado del mal, vaciado de esperanza; ante esa noche cargada de signos y estrellas, me abría por primera vez a la tierna indiferencia del mundo” (*El extranjero* 122). Esta aceptación, lejos de resolver el problema ético, lo radicaliza: la serenidad obtenida mediante la renuncia a la esperanza parece insuficiente para fundamentar una justicia verdaderamente humana, pues carece del reconocimiento y la responsabilidad hacia los otros.

De esta manera, la obra de Camus oscila entre dos polos: la afirmación moral de la rebelión como justicia existencial en *El mito de Sísifo* y la exploración narrativa de la indiferencia en *El extranjero*. En ambos casos, el problema de la justicia no se reduce a las instituciones humanas, sino que se inscribe en la condición absurda de la vida. Camus parece sugerir que la verdadera justicia, si es posible, sólo puede sostenerse en la fidelidad del sujeto a su propia conciencia, pero también en el reconocimiento de una comunidad de destino compartida con los otros. La libertad individual, desprovista de solidaridad, corre el riesgo de convertirse en mera indiferencia; en cambio, la rebelión lúcida abre la posibilidad de una dignidad que, aun sin

promesas trascendentes, permanece vinculada a la responsabilidad humana frente al sufrimiento ajeno.

“La Peste” y “El hombre en rebelión”: la rebeldía activa ante la injusticia política.

A primera vista, pareciera que una de las obras más significativas de Camus “La Peste” (1947) aborda la calamitosa experiencia de una enfermedad que se propaga sin control cobrando innumerables vidas, en medio de un escenario de dolor, pánico e incertidumbre tanto por lo devastador como por lo desconocido³. Sin embargo, la obra es una potente alegoría como respuesta ética y política a la experiencia histórica de la injusticia absoluta que representó invasión Nazi en Europa entre los años 1939 y 1940, de la que Camus fue testigo de uno de los episodios más trágicos y desoladores de nuestro tiempo. El texto muestra cómo a partir de la ocupación alemana en Francia la reflexión filosófica se transforma de un ejercicio teórico y abstracto, a una actividad práctica y moral, comprometida con la denuncia del absurdo y el sinsentido. La obra, es el cuadro que retrata el rostro más crudo del poder opresor y arbitrario cuya brutalidad despoja a las víctimas de toda defensa posible.

La justicia, para Camus, no puede entenderse como un concepto estático ni meramente institucional, sino como una exigencia ética que se actualiza en la acción. Por ello, en *La peste* los personajes que asumen la responsabilidad de resistir -médicos, ciudadanos comunes- encarnan el ideal de la *rebeldía activa* frente a la opresión. La pasividad o resignación, asociadas a la complicidad con la injusticia, son descalificadas por Camus, quien subraya la necesidad de la solidaridad y del sacrificio en aras de la dignidad humana; como se aprecia claramente en la escena, en que Rieux responde al periodista Rambert, quien desea huir de la ciudad para reunirse con su amada. La frase de Rieux condensa su dilema moral: aunque sabe que la medicina no podrá erradicar la peste, el deber y la rebeldía consisten en seguir curando, en no abandonar su tarea frente al absurdo.

La única manera de luchar contra la peste es la honestidad.”

—¿Qué es la honestidad?, dijo Rambert, sacando súbitamente aire de su pecho que parecía estar conteniendo desde hacía tiempo.

—No sé lo que es en general. Pero en mi caso, sé que consiste en hacer mi oficio (*La Peste* 131).

[3] Durante la reciente crisis sanitaria global, la obra *La Peste* de Albert Camus adquirió una resonancia singular, al punto de convertirse en una referencia recurrente en múltiples espacios de reflexión cultural y académica. Su constante recomendación como lectura no se limitó a un ejercicio literario, sino que fue asumida casi como una anticipación profética de las dinámicas sociales, políticas y existenciales que la pandemia puso en evidencia, ofreciendo así un horizonte simbólico para comprender la manera en que la tragedia colectiva fue tomando forma en el mundo contemporáneo.

Este planteamiento se conecta directamente con “El hombre en rebelión” (1951), obra que surge a partir del resabio de la guerra, en cuanto a las numerosas acciones de los grupos aliados que habían resultado victoriosos, las que estaban revestidas de mayor crueldad y notoria inclinación a un sentimiento de venganza que a procesos orientados por ideales de justicia. Camus estaba en presencia de otro episodio más de depravación moral en que había una continuidad de la conculcación de los derechos fundamentales de las personas, resolviendo de este modo que la rebeldía se constituye como actitud necesaria de obligación moral ante la injusticia política. Para él, la rebelión no es una abstracción metafísica (como lo plantearía Nietzsche; que además acabarían con la lógica histórica), ni un proyecto revolucionario totalitario (como el caso de Stalin; que, además -como proyecto político- devino en otro degeneramiento deshumanizante a través de la represión), sino una práctica ética cimentada en la solidaridad y en el reconocimiento de los límites. En este sentido, Camus rechaza todo tipo de nihilismo, persecución, tortura, represión o crueldad a nombre de una supuesta “causa justa”, anteponiendo como propuesta la *rebelión moral* de una Justicia que se articula desde un humanismo mediterráneo que afirma la vida, la comunidad, la fe y la esperanza como horizontes posibles, aun en medio de la calamidad; siendo capaz, además, de reconocer sus propios excesos cuando estos surjan.

La rebelión nace del espectáculo de la irracionalidad, frente a una condición injusta e incomprensible. Pero su ciego ímpetu reclama el orden en medio del caos, y la unidad frente al sufrimiento disperso de los hombres. No es la negación, sino la exigencia de un sentido. El hombre rebelde quiere ser todo y negarse a todo lo que lo humille” (*El hombre en rebelión* 20).

En definitiva, la rebelión no es un simple rechazo destructivo, sino una exigencia ética de justicia y dignidad. Sin embargo, Camus advierte que este impulso puede volverse contradictorio si al buscar sentido se impone de modo absoluto, arriesgando convertirse en la misma opresión que combate.

Algunos alcances éticos para la lucha por la justicia trascendental.

Como se ha hecho mención, la escena epocal que tuvo que contemplar Camus está cargada de episodios de injusticia y violencia desde sus primeros años de vida. Desde ser testigo de la ocupación de Argelia y la lucha por su independencia a través de los años, hasta la crueldad de la Segunda Guerra mundial, por lo que es inevitable reflexionar acerca de la fortaleza humana, no solo para soportar cada hecho que dejaba en evidencia la irracionalidad y fragilidad humana, sino para que, su sentido de lo justo, no deviniera en acciones de terrorismo o venganza. Para Camus, a pesar de todo aquello, el camino no es responder ni mutar hacia una identidad violenta, pues un fin justo jamás puede legitimar medios perversos, rechazando así la máxima

utilitarista que pretende justificar la violencia en nombre de causas nobles, respondiendo a la pregunta respecto de que ¿puede justificarse el terrorismo en alguna circunstancia?

La paradoja radica en que hombres y mujeres generosos se ofrecen a perpetrar actos de violencia destructiva, lo cual genera un dilema aún vigente⁴.

A pesar de la hostilidad de los contextos por los que atravesó el pensador, nunca dejó de plantear, cuando el conflicto moral emerge con fuerza: ¿cómo compatibilizar el carácter liberador del acto con la inexorable realidad de la muerte que conlleva? El tirano, a pesar de su condición de opresor, es también un ser humano con vínculos familiares y afectivos.

Kaliayev, el personaje más idealista de la obra, llega a reconocer que el atentado sólo podría justificarse si él mismo estuviera dispuesto a morir, ofreciendo así su vida como rescate por el crimen cometido. No obstante, esta argumentación revela una insuficiencia ética: el asesinato no deja de ser asesinato, y la autoinmolación no lo transfigura en acto justo. Tampoco resulta sostenible el recurso a la noción de “ejecución” de una pena capital, pues ello implicaría usurpar las funciones del poder judicial y, además, aceptar como válida la pena de muerte, condenada en repetidas ocasiones por Camus en textos como *Reflexiones sobre la guillotina* (1957). De este modo, el problema del terrorismo quedaba abierto, sin solución definitiva, poniendo de manifiesto la dificultad inherente a toda lucha contra la injusticia cuando se pretende evitar caer en las mismas lógicas inhumanas que se combaten.

La radicalidad de Camus se hace todavía más patente en su reflexión sobre la guerra. Para él, las matanzas perpetradas en el campo de batalla constituyen una forma de terrorismo masivo y recíproco. El derecho internacional de la guerra, con sus normas y convenciones, parece insuficiente para justificar los horrores que ella desencadena. Sin embargo, la historia de la humanidad se encuentra saturada de conflictos bélicos que la han configurado. Así, el pensador argelino percibe la tensión irresuelta entre una justicia ideal —eterna, sagrada, superior a toda utilidad circunstancial— y la crudeza histórica de la violencia que parece sostener la vida política. En *Le temps du mépris* (1944), había afirmado con fuerza que no bastaba con una justicia pragmática o utilitaria, sino que debía aspirarse a una justicia trascendente. Y en sus *Cartas a un amigo alemán* (1945) sentenció que quien no ama la justicia no puede afirmar que

[4] En la contemporaneidad se observan múltiples ejemplos, en diversos contextos geográficos y sociopolíticos, donde la violencia es enarbolada como bandera de lucha en el marco de demandas sociales o de reivindicaciones históricas frente a situaciones de opresión. Tales manifestaciones, lejos de circunscribirse a un mero desahogo colectivo, adquieren forma en actos violentos que son presentados por ciertos sectores como una vía legítima de acción política, orientada a propiciar transformaciones consideradas urgentes o necesarias para la configuración de un nuevo orden social que garantice el bienestar del grupo al que representan, tal como ocurrió en Chile el 2019, a propósito del denominado “estallido social”, desestabilizando el orden en cada región del país, terminando en una encrucijada en que queda en entredicho el actuar del Estado en su función de ser garante de la seguridad de la sociedad, a través de formas de coerción al borde de la legalidad, e incluso transgrediendo los límites de los Derechos Humanos en algunos casos.

ama verdaderamente a su patria. No obstante, ante la brutalidad de los hechos, esa noble utopía se tambaleaba, obligando a Camus a moderar sus postulados sin renunciar por ello a su exigencia moral.

Ejemplo claro de esta moderación fue su intento de mediación durante la guerra de independencia de Argelia, en el que propuso una tregua civil y militar, la liberación de prisioneros políticos y el indulto de condenados a muerte, como paso previo a la construcción de un marco federal que integrara a Francia y Argelia como naciones asociadas. Su propuesta, sin embargo, no fue escuchada, y su muerte prematura en 1960 le impidió presenciar la independencia de Argelia en 1962.

La tensión metafísica entre justicia y violencia marcó profundamente la trayectoria intelectual de Camus. Aunque nunca renunció a su anhelo de una justicia trascendente, se vio obligado a introducir correcciones históricas y políticas, guiadas por exigencias profundamente humanas: evitar que la guerra se alimentara del odio y la venganza, mantener la solidaridad con los compañeros y cultivar la compasión tanto hacia los aliados como hacia los enemigos.

En este sentido, la actitud moral de Camus se presenta como un ejemplo paradigmático de equilibrio ético: combinar la aspiración a una justicia universal con la prudencia necesaria para enfrentar las circunstancias concretas. Su figura encarna así la resistencia del espíritu humano frente a la barbarie y la violencia, mostrando que, incluso en medio de un mundo convulsionado por guerras y terrorismo, es posible sostener una postura rebelde contra la injusticia sin renunciar a la humanidad. Una lección que, en tiempos de crisis moral y violencia globalizada, conserva una vigencia ineludible, pero que al mismo tiempo nos deja la agudeza de problemas filosóficos desafiantes para nuestro tiempo. Como cuando evaluamos la naturaleza de la justicia, cuando esta es el resultado de una noble causa, pero a través de medios cuestionables; o si es posible resistir al mal, sin atravesar la línea del odio al punto de deshumanizar a un enemigo, a costa de perder nuestra propia humanidad con la posibilidad de transformarnos en su espejo, en aras de la anhelada Justicia.

Conclusiones

La reflexión ética de Albert Camus sobre la justicia constituye uno de los esfuerzos intelectuales más significativos del siglo XX por responder a la experiencia del absurdo sin sucumbir al nihilismo ni a las promesas redentoras de los totalitarismos. Como ha mostrado este recorrido por algunas de sus obras fundamentales, la pregunta por la justicia no se agota en la dimensión jurídica o institucional, sino que remite a una exigencia más profunda: la necesidad de preservar la dignidad humana en un mundo atravesado por el sufrimiento, la violencia y la ausencia de fundamentos últimos.

Desde *El mito de Sísifo*, Camus plantea que la respuesta al sinsentido no consiste en la renuncia

a la vida, sino en una rebelión lúcida que afirma la libertad y la integridad moral del sujeto. La dignidad de Sísifo no proviene de la victoria sobre su destino, sino de la fidelidad a sí mismo frente a una condena injusta. Sin embargo, *El extranjero* revela los límites de una libertad desprovista de vínculos y de responsabilidad hacia los otros. La indiferencia de Meursault, aunque encarna una forma radical de autenticidad, muestra que la justicia difícilmente puede sostenerse allí donde desaparecen la solidaridad y el reconocimiento del prójimo. La conciencia individual, por sí sola, resulta insuficiente cuando se desvincula de una comunidad de destino compartida.

Este tránsito encuentra su madurez en *La peste* y *El hombre en rebelión*, donde la resistencia deja de ser únicamente interior para transformarse en una práctica ética y política fundada en la acción solidaria. La rebelión ya no consiste únicamente en soportar el absurdo, sino en combatir activamente aquello que degrada la condición humana. No obstante, Camus introduce un principio decisivo: toda lucha por la justicia debe reconocer límites infranqueables. Allí radica quizá la originalidad y vigencia de su pensamiento. Frente a las ideologías que justifican la violencia en nombre de futuros ideales emancipatorios, Camus insiste en que ningún fin, por noble que parezca, puede legitimar medios que destruyan la humanidad que se pretende defender.

Esta convicción atraviesa su rechazo al terrorismo, a la pena de muerte y a toda forma de venganza política. La justicia auténtica exige preservar la vida incluso del adversario, reconocer la fragilidad común que une a víctimas y victimarios y resistir la tentación de reproducir las mismas lógicas de opresión que se buscan erradicar. En este sentido, la rebelión camusiana es inseparable de la compasión, de la moderación y de una profunda conciencia de los límites humanos.

La actualidad de Camus reside precisamente en esta tensión nunca resuelta entre una justicia trascendental y las exigencias concretas de la historia. Su pensamiento no ofrece soluciones definitivas ni sistemas cerrados, sino una orientación ética: perseverar en la búsqueda de la justicia sin renunciar a la humanidad. En tiempos marcados nuevamente por guerras, extremismos y polarizaciones, su legado nos recuerda que resistir al mal implica también resistir la posibilidad de convertirnos en aquello que combatimos. La verdadera victoria moral no consiste en aniquilar al enemigo, sino en impedir que el odio destruya nuestra capacidad de reconocer en el otro a un semejante. Allí, en esa fidelidad simultánea a la justicia y a la compasión, permanece la vigencia más profunda del humanismo camusiano.

Referencias

Camus, Albert. *El extranjero*. Traducción de José Ángel Valente, Alianza Editorial, 2017.

Camus, Albert. *El hombre rebelde*. Traducción de Luis Echávarri, Editorial Losada, 2005. P. 20.

Camus, Albert. *El mito de Sísifo*. Traducción de Luis Echávarri, Alianza Editorial, 2016. P. 152

Camus, Albert. *Política y moral*. Traducción de Luis Echávarri, Editorial Losada, 1946, p. 16

Camus, Albert. *La peste*. Editorial Losada, 1947, p. 131.

Cómo citar este artículo: González Correa, F. (2026). La justicia humanitaria frente al absurdo: aproximaciones a la concepción ética de Albert Camus a partir de algunas de sus obras. *Phrónesis*, 1(2), pp. 135–145.

MINERÍA ANDINA, REGÍMENES EXTRACTIVOS Y SUBJETIVIDADES LABORALES: UNA COMPARACIÓN ENTRE CHILE Y BOLIVIA

ANDEAN MINING, EXTRACTIVE REGIMES, AND LABOR SUBJECTIVITIES: A COMPARISON BETWEEN CHILE AND BOLIVIA

Marcelo Gamero

Universidad Santo Tomás, sede Iquique, Chile

mgamero2@santotomas.cl

Mircko Vera

Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia.

mavera5@umsa.bo

Resumen

Este artículo analiza comparativamente dos configuraciones contemporáneas del trabajo minero en la macrozona andina: la gran minería corporativa del cobre en el norte de Chile y las cooperativas y empresas comunitarias mineras del departamento de La Paz, Bolivia. El objetivo es comprender cómo cada régimen extractivo organiza la autoridad, delimita la pertenencia y produce criterios específicos de legitimidad del oficio. Se desarrolla una comparación cualitativa orientada por problemas, basada, en el caso chileno, en una serie de historias de vida y entrevistas semiestructuradas, y, en el caso boliviano, en un programa cualitativo acumulativo centrado en cooperativas y empresas comunitarias. El análisis se estructuró en seis ejes: propiedad y gobierno, frontera principal del conflicto, criterios de pertenencia, saberes legitimados, distribución del riesgo y del excedente, y efectos subjetivos. Los resultados muestran que la legitimidad minera no se deriva automáticamente del contrato, la propiedad o la certificación técnica, sino de una relación disputada entre saber práctico, exposición al riesgo, reconocimiento entre pares, contribución al colectivo y acceso a los beneficios de la extracción. En Chile, la fractura principal se configura entre trabajadores propios y externalizados, mientras la figura del “viejo del cobre” concentra experiencia y autoridad moral. En Bolivia, la propiedad asociativa y la pertenencia territorial conviven con jerarquías de membresía, faccionalismo y acceso desigual a vetas, turnos y excedentes. Se concluye que el management extractivo debe ser comprendido como un orden político y moral que produce simultáneamente comunidad, fragmentación y subjetividades laborales.

Palabras clave: trabajo minero; legitimidad del oficio; regímenes extractivos; subcontratación; cooperativas; subjetividad laboral.

Abstract

This article comparatively examines two contemporary configurations of mining work in the Andean macro-region: large-scale corporate copper mining in northern Chile and mining cooperatives and community-based companies in the Department of La Paz, Bolivia. Its objective is to understand how each extractive regime organizes authority, defines belonging, and produces specific criteria for the legitimacy of mining work. The study uses a problem-oriented qualitative comparison. The Chilean component draws on 43 life histories and 34 semi-structured interviews conducted between 2016 and 2021, whereas the Bolivian component is based on a cumulative qualitative research program focused on cooperatives and community-based mining organizations. The analysis was organized around six dimensions: ownership and governance, the main boundary of conflict, criteria of belonging, legitimate forms of knowledge, distribution of risk and surplus, and subjective effects. Findings show that mining legitimacy does not follow automatically from contracts, ownership, or technical certification. Rather, it emerges from a contested relationship involving practical knowledge, exposure to risk, peer recognition, contribution to the collective, and legitimate access to extractive benefits. In Chile, the main cleavage separates direct employees from outsourced workers, while the figure of the 'old copper hand' condenses experience and moral authority. In Bolivia, associative ownership and territorial belonging coexist with membership hierarchies, factionalism, and unequal access to ore bodies, shifts, and surplus. The article concludes that extractive management should be understood as a political and moral order that simultaneously produces community, fragmentation, and labor subjectivities.

Keywords: mining work; occupational legitimacy; extractive regimes; outsourcing; cooperatives; labor subjectivity.

I. Introducción

La minería ocupa un lugar estructural en la historia económica, política y cultural de Bolivia y Chile. En ambos países, el subsuelo ha organizado ciclos de acumulación, procesos estatales, conflictos sociales, territorialidades y memorias obreras. Sin embargo, la semejanza extractiva no debe ocultar la heterogeneidad de sus formas de organización. En el norte chileno domina una gran minería intensiva en capital, integrada a cadenas globales y sostenida por complejas redes de contratistas; en Bolivia conviven empresas estatales, privadas, cooperativas y organizaciones comunitarias con grados diversos de formalización, tecnología y articulación mercantil. En Chile, esa centralidad también se expresó históricamente en comunidades obreras y disputas por autoridad, ciudadanía laboral y control del cobre (Klubock, 1998;

Vergara, 2008). Esta heterogeneidad forma parte de las transformaciones extractivas latinoamericanas y de sus disputas por territorio, desarrollo y distribución (Acosta, 2011; Bebbington et al., 2008; Gudynas, 2009; Svampa, 2013, 2019).

Los estudios sobre empresas y management suelen ordenar estas experiencias mediante oposiciones rígidas: empresa moderna frente a organización tradicional, racionalidad técnica frente a vínculo comunitario, eficiencia corporativa frente a informalidad cooperativa. Estas dicotomías son insuficientes. La gran empresa no funciona solo por cálculo técnico; depende de cooperación, confianza, saber tácito y códigos morales no prescritos (Burawoy, 1985; Polanyi, 1966; Wenger, 2001). A su vez, la cooperativa o empresa comunitaria no constituye una forma espontáneamente horizontal: puede contener jerarquías, facciones, dispositivos de control y apropiaciones desiguales. El problema central no es medir cuánto se aproxima cada organización a un ideal universal de empresa, sino reconstruir cómo gobierna el trabajo y cómo justifica ese gobierno (Boltanski & Thévenot, 2006).

La noción de legitimidad del oficio permite efectuar ese desplazamiento. En contextos de alto riesgo, el trabajador no es reconocido únicamente porque ocupa un puesto, posee una credencial o integra una organización. Debe demostrar que sabe trabajar, que no pone en peligro a otros, que contribuye al colectivo y que merece participar en los beneficios materiales y simbólicos de la actividad. La legitimidad designa, por ello, una relación entre competencia, autoridad, pertenencia y justicia. Se produce en pruebas concretas: resolver una contingencia, leer el terreno, sostener una cuadrilla, cumplir obligaciones comunitarias, compartir información, respetar turnos o asumir costos colectivos.

La comparación Bolivia-Chile vuelve visible que esas pruebas no se organizan del mismo modo. En la gran minería chilena, la empresa define estándares, certificaciones, indicadores y fronteras contractuales. Sin embargo, la cuadrilla mantiene una economía moral propia y reconoce a trabajadores cuya autoridad no depende del organigrama. La figura del “viejo del cobre” expresa esa legitimidad práctica: experiencia incorporada, memoria de accidentes, prudencia y capacidad de cuidado. En las cooperativas y empresas comunitarias bolivianas, la autoridad se vincula además con membresía, origen, redes de parentesco, trayectoria colectiva, contribución a la organización y relación territorial con la mina. Allí el conflicto no se sitúa solo entre capital y trabajo, sino dentro de la comunidad productiva, entre socios, aspirantes, grupos familiares, dirigentes y segmentos ocupacionales.

El argumento central sostiene que los regímenes extractivos producen regímenes de legitimidad. Cada configuración laboral establece quién puede hablar en nombre del oficio, qué saberes cuentan, qué sacrificios merecen reconocimiento y quién tiene derecho a la renta. Estas reglas nunca son completamente coherentes. En Chile, el mismo riesgo convive con estatus contractuales desiguales; en Bolivia, la propiedad colectiva puede coexistir con cierre

social y distribución asimétrica del excedente. La legitimidad, por tanto, no es un atributo estable ni una creencia consensuada. Es una controversia permanente acerca del valor del trabajo y de la autoridad para organizarlo.

Con base en este problema, la investigación pregunta: ¿cómo se configuran y disputan los criterios de legitimidad del oficio minero en un régimen corporativo segmentado y en un régimen asociativo-comunitario? El objetivo es comparar los mecanismos mediante los cuales ambos regímenes reconocen saberes, distribuyen autoridad y asignan derechos sobre la renta y la pertenencia. La comparación no busca establecer cuál modelo es más moderno, eficiente o auténticamente comunitario; procura identificar mecanismos organizacionales que, bajo formas distintas, producen reconocimiento y desigualdad.

Desde esta perspectiva, el management extractivo debe estudiarse como una arquitectura política, moral y subjetiva. Gestionar no se limita a planificar y controlar recursos: clasifica personas, define umbrales de pertenencia, formaliza ciertos conocimientos y desautoriza otros. También organiza afectos y responsabilidades. Los dispositivos de control, desde la supervisión directa hasta la trazabilidad algorítmica, intervienen en la autonomía y en las posibilidades de impugnar una decisión (Burawoy, 1985; Kellogg et al., 2020; Moore, 2018; Zuboff, 2019).

El aporte del artículo es doble. En el plano empírico, pone en relación dos mundos laborales que suelen estudiarse por separado. En el plano conceptual, propone analizar la legitimidad del oficio como una dimensión que conecta organización, economía moral y subjetividad. Esta perspectiva permite observar que la empresa corporativa depende de saberes y lealtades que no controla por completo, mientras la organización cooperativa puede colectivizar la propiedad sin eliminar las jerarquías ni el cierre social.

2. Marco analítico

2.1. Regímenes extractivos y configuraciones laborales

Un régimen extractivo puede definirse como la articulación histórica entre formas de propiedad, dispositivos empresariales, relaciones laborales, mediaciones estatales, territorialidades y justificaciones del aprovechamiento mineral. El concepto evita reducir la extracción a una tecnología o a una relación contractual: incluye la asignación de derechos sobre el yacimiento, la organización de la fuerza de trabajo, la distribución del excedente y los discursos que legitiman la explotación. En América Latina, estas articulaciones han sido examinadas como órdenes territoriales y políticos en los que desarrollo, soberanía, empleo y derecho comunitario se encuentran en disputa (Arsel et al., 2016; Bebbington, 2012; Bridge, 2004; Svampa, 2013).

El caso chileno se aproxima a un régimen corporativo segmentado. La empresa principal

concentra decisiones estratégicas, capital, tecnología y relación con los mercados, mientras externaliza amplias funciones a contratistas y subcontratistas. El management se apoya en protocolos, metas, auditorías, indicadores de seguridad y trazabilidad digital. No obstante, la operación cotidiana depende de comunidades de oficio que resuelven la distancia entre trabajo prescrito y trabajo real. La racionalidad corporativa no sustituye el saber obrero: lo utiliza, clasifica y, con frecuencia, invisibiliza (Gamero, 2025; Kellogg et al., 2020; Moore, 2018).

El componente boliviano se aproxima a un régimen asociativo-comunitario heterogéneo. Las cooperativas y empresas comunitarias de La Paz combinan trabajo, participación económica, pertenencia territorial y autoridad colectiva. La asamblea puede ocupar un lugar central, pero su eficacia depende de liderazgos, acceso diferencial a información y control de recursos productivos. La condición de socio, comunario, trabajador eventual o allegado no es equivalente. La organización colectiva no elimina la desigualdad; la reconfigura mediante jerarquías internas y fronteras de membresía (Absi, 2005; Flores, 2022; Francescone, 2015; Nash, 1979).

La comparación no busca establecer una secuencia evolutiva. Sería incorrecto ubicar a Chile en el polo moderno y a Bolivia en el tradicional. Ambos regímenes son contemporáneos, participan de mercados globales y utilizan combinaciones variables de tecnología, financiamiento y saber local. La diferencia relevante reside en cómo articulan empresa, comunidad y trabajo. En Chile, la frontera contractual separa a sujetos que comparten faena; en Bolivia, la frontera de pertenencia puede separar a quienes comparten territorio o actividad. En ambos casos, el conflicto se organiza alrededor de una pregunta común: ¿quién es reconocido como trabajador legítimo y bajo qué condiciones?

La noción de configuración laboral evita categorías rígidas. Desde el configuracionismo latinoamericano, el trabajo puede analizarse como una relación ampliada que incluye actores no reducidos a empleador y asalariado, regulaciones formales e informales, tecnologías, culturas y subjetividades (De la Garza Toledo, 2012). Esta perspectiva permite observar que una cooperativa puede funcionar empresarialmente, que una corporación necesita formas comunitarias de cooperación y que el management combina reglas oficiales, acuerdos tácitos y disputas morales.

2.2. Subjetividad, reconocimiento y legitimidad del oficio

La subjetividad laboral remite a los significados, afectos y criterios de valoración mediante los cuales los sujetos viven e interpretan el trabajo. No constituye una esfera privada separada de la organización: se produce en relaciones concretas de autoridad, cooperación, remuneración, riesgo y reconocimiento. El trabajo puede sostener identidad y pertenencia, pero también generar desgaste cuando el esfuerzo no encuentra reconocimiento o cuando la organización

niega la experiencia acumulada (Dejours, 2012; Hochschild, 1983; Sennett, 1998).

La psicodinámica del trabajo ha mostrado que entre tarea prescrita y actividad real existe siempre una brecha. Trabajar implica inventar, ajustar, anticipar y cooperar; por ello, la actividad no puede reducirse a ejecución de procedimientos (Clot, 2008; Dejours, 2012). El reconocimiento transforma el esfuerzo y el sufrimiento en realización de sí mediante el juicio de utilidad de la jerarquía y el juicio de belleza de los pares. En minería, este último adquiere especial importancia: la credibilidad se prueba bajo riesgo, cuando el conocimiento práctico debe proteger la propia vida y la de la cuadrilla.

El sentido del trabajo no es un valor estable. Se reorganiza según trayectorias, generaciones y regímenes productivos. Un mismo trabajador puede experimentar la mina como movilidad social, obligación familiar, orgullo técnico y causa de desgaste. Esta ambivalencia impide romantizar el oficio, pero también reducirlo a explotación (Gamero, 2025; Sennett, 1998, 2008). La legitimidad del oficio puede entenderse como el reconocimiento socialmente producido de que una persona o grupo posee competencia, autoridad y derecho de pertenencia en una actividad. No coincide con legalidad ni antigüedad: se construye mediante pruebas situadas y puede perderse. En contextos mineros, esas pruebas incluyen dominio técnico, prudencia, reciprocidad, memoria y capacidad de asumir responsabilidad. En este sentido, la legitimidad articula reconocimiento y capital simbólico (Bourdieu, 1998; Honneth, 1995).

Bourdieu (1998) permite conceptualizar esta legitimidad como capital simbólico: un crédito social otorgado por quienes reconocen una trayectoria y aceptan su autoridad. Sin embargo, el capital simbólico no circula libremente entre regímenes. El conocimiento corporal de un operador puede tener alta valoración en la cuadrilla y poca traducción en la jerarquía corporativa; una trayectoria comunitaria puede otorgar derecho a decidir en una cooperativa, pero carecer de valor frente a un comprador, un banco o una agencia estatal. La disputa por el oficio es también una disputa por las instancias autorizadas para valorar.

La economía moral refiere a expectativas compartidas de justicia que no se agotan en el mercado ni en la norma (Thompson, 1995). Los trabajadores evalúan una distribución según experiencias históricas, obligaciones recíprocas y criterios de merecimiento. En Chile, la equivalencia de riesgo entre trabajadores propios y subcontractados tensiona la desigualdad de reconocimiento; en Bolivia, los conflictos por áreas, turnos o excedentes pueden formularse como ruptura de reciprocidades comunitarias.

Boltanski y Thévenot (2006) muestran que los actores justifican sus posiciones mediante órdenes de valor plurales. En minería coexisten grandeza industrial, basada en eficiencia y confiabilidad; grandeza mercantil, basada en rentabilidad; grandeza doméstica, basada en jerarquía y tradición; y grandeza cívica, basada en colectivo e igualdad. Las controversias aparecen cuando una decisión válida en un orden resulta injusta en otro. La empresa puede

justificar la subcontratación por eficiencia, mientras la cuadrilla la cuestiona por quebrar igualdad ante el riesgo. Una dirigencia cooperativa puede invocar defensa del colectivo mientras grupos internos denuncian cierre y privilegio.

2.3. Management como orden político, moral y subjetivo

El management suele presentarse como un repertorio técnico orientado a optimizar recursos. Esa autodescripción oculta que gestionar implica producir clasificaciones, obediencias y criterios de desempeño. Los indicadores no se limitan a representar la realidad: la configuran, redistribuyen responsabilidad y vuelven comparables conductas heterogéneas (Burawoy, 1985; Kellogg et al., 2020; Moore, 2018; Zuboff, 2019).

En organizaciones cooperativas y comunitarias, el management puede no adoptar el lenguaje empresarial clásico, pero existe. Se expresa en reglas de membresía, asambleas, rotación de cargos, reparto de turnos, control de herramientas, distribución del mineral, negociación con intermediarios y sanción de incumplimientos. La ausencia de organigramas complejos no significa ausencia de gobierno. Por el contrario, la autoridad puede estar más densamente imbricada en parentesco, reputación, territorialidad y obligación ritual. Analizarla exige abandonar la identificación entre management y empresa capitalista convencional.

La propuesta central es estudiar el management extractivo como un régimen de pruebas. Las organizaciones someten a los sujetos a evaluaciones explícitas e implícitas: productividad, seguridad, lealtad, contribución, disponibilidad, disciplina o compromiso comunitario. Esas pruebas distribuyen oportunidades y vulnerabilidades. La controversia surge cuando las personas cuestionan el criterio, el evaluador o la equivalencia entre sacrificio y recompensa. Así, el management deja de ser un trasfondo técnico y se vuelve objeto de sociología política del trabajo.

En consecuencia, el management no se reduce a la dirección formal ni a un repertorio técnico. También opera a través de clasificaciones prácticas, juicios de competencia y expectativas de reciprocidad. Allí se decide qué conocimientos cuentan, quién puede interrumpir una tarea, quién accede a información y qué sacrificios son reconocidos como legítimos. Esta dimensión es central para comprender las controversias laborales que no se explican únicamente por incentivos económicos.

3. Metodología

3.1. Diseño y alcance de la comparación

La investigación adopta una comparación cualitativa orientada por problemas. Articula dos programas desarrollados en contextos nacionales y organizacionales distintos, sin suponer equivalencia estadística. La unidad comparativa es la configuración laboral: gran minería

corporativa segmentada en el norte de Chile y organizaciones cooperativas-comunitarias mineras en el departamento de La Paz. El diseño busca identificar mecanismos de legitimación, jerarquización y subjetivación mediante contraste estructurado y selección analítica de casos (Maxwell, 2013; Ragin, 1987; Small, 2009).

3.2. Componente chileno

El componente chileno se sustenta en una investigación cualitativa realizada entre 2016 y 2021 con 77 trabajadores de la gran minería del cobre. El corpus incluye 43 historias de vida y 34 entrevistas semiestructuradas. La muestra fue intencional y teórica, con diversidad generacional, ocupacional y contractual: trabajadores propios, contratistas y subcontratados; operadores, mantenedores y supervisores; jóvenes y trabajadores con más de dos décadas de experiencia. El análisis combinó reconstrucción biográfica y codificación temática inspirada en teoría fundamentada (Bertaux, 1997; Charmaz, 2014).

3.3. Componente boliviano

El componente boliviano se apoya en un programa cualitativo acumulativo desarrollado con cooperativas mineras y empresas comunitarias del departamento de La Paz. El material permite reconstruir conflictos internos, faccionalismo, heterogeneidad laboral, cierre social y representaciones espirituales del trabajo minero (Absi, 2005; Flores, 2022; Nash, 1979). No se presenta como un corpus cerrado equivalente al chileno, sino como una base analítica de casos y procesos organizacionales; esta diferencia se explicita para evitar una simetría ficticia.

Para profundizar el contraste se examinaron dos procesos organizacionales del departamento de La Paz: la cooperativa minera Murmuntani, ubicada en la cordillera de Tres Cruces, y la empresa comunitaria minera Pasacana SRL, en Phuyu Phuyu. Estos casos permiten observar mecanismos de membresía, inversión, cierre social, diferenciación interna y legitimación territorial. Su función es analítica: no representan al conjunto de la minería cooperativa o comunitaria boliviana.

3.4. Estrategia de análisis

La comparación utiliza seis ejes: forma de propiedad y gobierno; frontera principal de conflicto; criterios de pertenencia; saberes legitimados; distribución del riesgo y del excedente; y efectos subjetivos. Se aplicó una lógica de contraste estructurado. Primero se reconstruyó cada configuración en sus propios términos; luego se identificaron homologías funcionales sin suponer equivalencia sustantiva. Por ejemplo, contrato y membresía no son la misma institución, pero ambos operan como dispositivos de acceso diferencial a derechos, voz y reconocimiento.

La estrategia también privilegia categorías nativas. En Chile, “viejo”, “cuadrilla”, “arriba” y “abajo” condensan experiencias que los conceptos empresariales no capturan. En Bolivia, “socio”, “comunario”, “cooperativista”, “empresa comunitaria” y las referencias rituales a la mina organizan pertenencias y obligaciones. Estas categorías no se aceptan de manera acrítica; se analizan como clasificaciones prácticas con efectos de poder. Su valor reside en mostrar cómo los actores construyen el mundo organizacional desde dentro.

3.5. Consideraciones éticas y limitaciones

En el componente chileno se resguardó la confidencialidad mediante seudónimos y la omisión de antecedentes que permitieran identificar personas o faenas específicas. La cita incluida en los resultados conserva su sentido y anonimiza al participante. En el componente boliviano se mantienen los nombres de las organizaciones analizadas, pero no se incorporan datos personales de trabajadores o dirigentes.

La principal limitación radica en la asimetría de los corpus. El componente chileno posee un conjunto cerrado y sistemático de entrevistas, mientras el boliviano se apoya en un programa acumulativo de casos y procesos. Por ello, los resultados no deben interpretarse como una comparación nacional representativa ni como una medición de diferencias entre países. Su alcance es teórico-analítico: identificar mecanismos comparables y producir hipótesis interpretativas para investigaciones posteriores.

4. Resultados

4.1. Chile: fragmentación contractual y autoridad del oficio

La gran minería del cobre en el norte de Chile se organiza mediante una arquitectura corporativa compleja. La empresa principal concentra planificación, inversión, tecnología y control estratégico, mientras contratistas ejecutan funciones operativas y de servicio. Esta estructura ofrece flexibilidad, pero fragmenta la comunidad laboral: quienes comparten yacimiento, campamento y exposición al riesgo pertenecen a regímenes contractuales, salariales y promocionales diferentes (Gamero, 2025; Standing, 2011).

La empresa busca estabilizar esa complejidad mediante procedimientos, matrices de riesgo, permisos, indicadores, auditorías y sistemas de reporte. La seguridad adquiere centralidad, pero convive con presiones por continuidad productiva. Esta doble exigencia induce autoobservación del cuerpo, el tiempo y la expresión emocional; el management no solo coordina tareas, sino que individualiza responsabilidad mediante registros de desempeño (Kellogg et al., 2020; Moore, 2018; Zuboff, 2019).

La brecha entre procedimiento y contingencia conserva el valor del saber tácito. En altura, con maquinaria de gran tonelaje y terrenos cambiantes, los trabajadores aprenden a leer sonidos,

vibraciones, pendientes, fatiga y silencios. Ese conocimiento no se opone a la seguridad formal; la vuelve practicable mediante decisiones situadas y cooperación de cuadrilla (Clot, 2008; Polanyi, 1966; Wenger, 2001).

La categoría “viejo del cobre” nombra a quien concentra experiencia, criterio y autoridad moral; no remite automáticamente a la edad. Es un reconocimiento entre pares otorgado a quienes han demostrado prudencia frente al riesgo, capacidad de enseñar y disposición a cuidar. El viejo traduce entre el orden corporativo y el trabajo real, y su autoridad posee eficacia porque la cuadrilla confía en su juicio (Gamero, 2025; Sennett, 2008):

Nosotros morimos igual. El cerro no pregunta de qué empresa eres. Pero cuando pasa algo, a los subcontratados los tratan como si fueran otro tipo de personas. (*Álvaro, 42 años, operador de camión, caso Chile*)

La frase sintetiza el conflicto moral de la subcontratación. La desigualdad no se limita a salario o beneficios; afecta el valor asignado al sacrificio. El trabajador externalizado entrega su cuerpo al mismo riesgo, pero no recibe igual pertenencia ni proyección. La frontera empresa principal-contratista clasifica cuerpos y trayectorias. Puede incluso interferir con la seguridad cuando la dependencia contractual inhibe la voz: detener una tarea, cuestionar una orden o reportar una condición insegura puede percibirse como amenaza para la continuidad laboral.

La digitalización profundiza esta reconfiguración. Centros integrados de operación, teleoperación, sensores y registros en tiempo real desplazan parte del trabajo hacia pantallas y salas remotas. Aunque reducen exposición, también amplían la trazabilidad: el dato adquiere autoridad sobre la experiencia y el trabajador debe producir una trayectoria digital defendible (Kellogg et al., 2020; Moore, 2018; Zuboff, 2019).

Esta transición disputa la legitimidad del oficio. El capital experiencial asociado al cuerpo y al territorio convive con un capital digital asociado a interfaces, certificaciones y análisis de datos. Los jóvenes pueden ingresar con ventajas tecnológicas; los viejos pueden sentir amenaza de obsolescencia. Sin embargo, la oposición es incompleta. La operación remota sigue requiriendo interpretación, coordinación y conocimiento de contingencias. El conflicto no es trabajador contra tecnología, sino sobre quién define qué saber es válido y cómo se distribuye la responsabilidad cuando la decisión está mediada por sistemas automáticos.

La subjetividad resultante es ambivalente. El trabajador puede experimentar orgullo por participar en una industria tecnológicamente avanzada y, al mismo tiempo, pérdida de autonomía, vigilancia y debilitamiento de la comunidad. El sistema de turnos añade una vida pendular entre faena y hogar. El salario funciona como justificación material de la ausencia, pero no elimina sus costos afectivos. El mandato de “aguantar” protege frente al miedo y, a la vez, dificulta reconocer sufrimiento. La legitimidad minera se paga con exposición corporal,

disponibilidad temporal y disciplina emocional.

4.2. Bolivia: membresía, territorialidad y disputas internas

La minería boliviana posee una densidad histórica particular. La experiencia obrera del estaño, el sindicalismo minero y la centralidad política de los centros de producción marcaron la formación estatal y la memoria popular. El proletariado minero fue una forma de articulación política que condensó temporalidades y sectores heterogéneos; la relocalización y la expansión cooperativa transformaron ese mundo sin eliminar la centralidad simbólica del minero (Nash, 1979; Rivera Cusicanqui, 2010; Zavaleta Mercado, 1983).

Las cooperativas mineras contemporáneas no son supervivencias precapitalistas. Participan de mercados, negocian derechos, compran insumos, contratan mano de obra y responden a precios internacionales. Su especificidad reside en la superposición entre trabajador, socio, propietario colectivo y actor político. Esa superposición modifica la relación clásica entre capital y trabajo, pero no elimina explotación ni desigualdad (Francescone, 2015; Nash, 1979).

Las empresas comunitarias añaden otra capa: la extracción puede justificarse mediante pertenencia indígena o campesina, derecho territorial y defensa de recursos colectivos. Sin embargo, la comunidad no es un actor unitario; está compuesta por familias, generaciones y grupos con distinto acceso a capital, información y redes. La empresa comunitaria funciona así como arena de redefinición de propiedad, ciudadanía local y jerarquía (Bebbington, 2012; Rivera Cusicanqui, 2010).

En esta configuración, la membresía es un recurso productivo y político. Ser socio o comunario reconocido habilita voz, acceso a áreas de trabajo, participación en excedentes y posibilidad de ocupar cargos. Quienes quedan fuera pueden trabajar como eventuales, ayudantes o dependientes sin derechos equivalentes. La frontera principal no adopta necesariamente la forma empresa principal-subcontratista, como en Chile, pero produce un efecto comparable: sujetos que contribuyen a la extracción reciben distinto reconocimiento y protección. El cierre social puede naturalizarse mediante genealogía, antigüedad, residencia o supuesta falta de compromiso.

El faccionalismo no debe reducirse a desviación de una comunidad ideal. Es una forma regular de la política organizacional cuando distintos grupos compiten por controlar cargos, información, contratos y acceso al mineral. Las facciones articulan parentesco, trayectoria, liderazgo y alianzas externas. Pueden movilizar discursos de defensa comunitaria o democracia cooperativa mientras buscan asegurar posiciones. La controversia no invalida la organización colectiva; muestra que la colectividad debe producirse continuamente y que su representación siempre es disputada.

La legitimidad del oficio se apoya en varios registros. El saber técnico y la resistencia física

importan, pero se encuentran imbricados con contribución al colectivo, cumplimiento de turnos, participación en asambleas, reciprocidad y respeto a autoridades o rituales. Un trabajador hábil puede carecer de voz si no posee membresía; un dirigente puede controlar decisiones sin dominar el trabajo subterráneo. La distancia entre autoridad organizacional y autoridad del oficio genera conflictos comparables a los observados entre supervisores formales y viejos reconocidos en Chile.

Las representaciones espirituales y religiosas del trabajo no son añadidos folclóricos. En la minería andina, la relación con la montaña, el subsuelo y entidades tutelares organiza percepciones del riesgo, reciprocidades y límites morales. La ofrenda, el respeto a la mina y la lectura de señales constituyen una racionalidad práctica que coexiste con cálculo económico y técnica; la modernización no la elimina, sino que puede rearticularla (Absi, 2005; Nash, 1979).

La distribución del excedente constituye una prueba decisiva de legitimidad. Los conflictos se intensifican cuando la contribución percibida no guarda relación con el beneficio recibido, cuando los dirigentes controlan información o cuando ciertos grupos monopolizan áreas de mayor rendimiento. Las disputas por turnos, vetas o cuotas expresan más que interés económico. Interrogan quién representa al colectivo y qué significa justicia dentro de una organización que se define como cooperativa o comunitaria.

La subjetividad minera boliviana se configura en la tensión entre autonomía y dependencia. La cooperativa puede vivirse como alternativa al empleo subordinado y como continuidad comunitaria, pero también implicar inestabilidad, autoexplotación y transferencia de responsabilidades productivas y de seguridad hacia los propios trabajadores (Francescone, 2015; Standing, 2011).

4.2.1. Murmuntani: pertenencia comunal y diferenciación económica

En la cooperativa minera Murmuntani, la membresía se configuró como un mecanismo de cierre social basado en la pertenencia comunal. Desde su formación a comienzos de la década de 2000, el acceso a la condición de socio quedó restringido a comunarios reconocidos. La legitimidad del oficio, por tanto, no dependía solo de la capacidad de trabajar en la mina: exigía origen comunitario, cumplimiento de obligaciones locales y afiliación a la organización.

La falta de capital inicial llevó a que los socios se organizaran en cuadrillas pequeñas y relativamente autónomas. Con el tiempo, las diferencias de inversión produjeron retornos desiguales. Algunas cuadrillas incorporaron inversionistas internos o externos que participaban en los dividendos sin adquirir derechos equivalentes de voz y decisión. Esta figura muestra que la propiedad asociativa no impide la aparición de posiciones laborales y económicas jerarquizadas. La cooperativa mantiene una identidad comunitaria, pero distribuye de manera desigual pertenencia, riesgo y capacidad de intervención.

4.2.2. Pasacana: empresa comunitaria y faccionalismo

Pasacana SRL combina una estructura societaria con una justificación comunitaria de la explotación. Su directorio se articuló principalmente en torno a una red familiar y sumó inversionistas externos mediante acuerdos privados. Esta forma de gobierno permitió movilizar capital y consolidar la operación, pero concentró la decisión en un segmento reducido de la comunidad.

Los beneficios mineros generaron diferenciación patrimonial entre familias socias y comunarios no incorporados. El conflicto no se expresó únicamente como disputa por empleo o ingreso, sino como cuestionamiento moral: quién tenía derecho a enriquecerse con un recurso ubicado en territorio comunal y qué obligaciones debían asumir quienes controlaban la empresa. El caso evidencia un faccionalismo campesino-minero en el que parentesco, inversión, autoridad política y acceso a la renta se refuerzan mutuamente.

En ambos casos bolivianos, la frontera principal se ubica dentro de la comunidad productiva. Socios, comunarios no socios, inversionistas y trabajadores eventuales participan de la extracción desde posiciones desiguales. La legitimidad se reclama mediante argumentos diferentes: pertenencia territorial, inversión, trayectoria familiar, contribución colectiva o desempeño en la faena. Estas justificaciones no forman un consenso estable; constituyen el contenido mismo de la controversia.

Las representaciones espirituales del trabajo también intervienen en la producción de legitimidad. En la cordillera de Tres Cruces, las referencias a entidades tutelares de la mina organizan relaciones de respeto, ofrenda y cautela. No se trata de elementos exteriores a la economía, sino de marcos prácticos para interpretar un riesgo que la técnica no controla por completo y para establecer límites morales a la extracción.

4.3. Síntesis comparativa de las configuraciones laborales

Los resultados pueden ordenarse en seis dimensiones. La matriz no representa tipos nacionales invariables, sino tendencias observadas en los casos analizados.

5. Discusión

5.1. Dos fronteras de desigualdad

La primera diferencia se refiere a la ubicación del conflicto. En Chile, la fragmentación se organiza de manera predominante entre empresas. El contrato define acceso a beneficios, carrera y protección. La empresa principal conserva capacidad de clasificar a trabajadores que cooperan físicamente en una misma operación. En Bolivia, el conflicto se desplaza con mayor frecuencia al interior de la organización asociativa: quién es socio, quién representa a la comunidad, quién accede a áreas productivas y quién participa en la decisión. La frontera no es

menos efectiva por ser interna; puede ser más difícil de cuestionar porque se presenta como expresión del colectivo.

Ambas fronteras producen trabajadores de primera y segunda categoría. La diferencia radica en su lenguaje de justificación. En Chile, la desigualdad se legitima por especialización, mercado y vínculo contractual. En Bolivia, puede justificarse mediante antigüedad, contribución, pertenencia territorial o defensa de la organización. En los dos casos, la clasificación corre el riesgo de separar aporte y reconocimiento. Quien enfrenta peligro, ejecuta tareas o sostiene la producción puede no acceder a la misma voz ni a la misma renta.

La comparación permite evitar una conclusión simplista: la propiedad colectiva no garantiza igualdad y la empresa moderna no elimina comunidad. Lo que debe investigarse son los mecanismos concretos de inclusión y exclusión. Contrato y membresía funcionan como tecnologías sociales que convierten diferencias organizativas en diferencias morales. No solo establecen qué recibe cada quien, sino cuánto vale su trabajo y cuán legítima es su presencia.

5.2. Autoridad formal y autoridad del oficio

En ambos regímenes existe una distancia entre mando formal y autoridad práctica. El supervisor chileno puede controlar recursos y sanciones, pero depender del criterio de un operador experimentado; el dirigente cooperativo boliviano puede representar legalmente a la organización y carecer del reconocimiento de quienes dominan el trabajo. La obediencia, por tanto, no equivale a legitimidad (Bourdieu, 1998; Honneth, 1995).

La autoridad del oficio se funda en una trayectoria públicamente verificable. No basta declararse experto o defensor del colectivo. Se requiere haber atravesado pruebas y conservar reputación. En Chile, esas pruebas se vinculan con riesgo, técnica y cuidado de la cuadrilla. En Bolivia, se amplían hacia contribución organizativa, cumplimiento de reciprocidades y capacidad de articular pertenencia territorial. En ambos casos, la memoria colectiva registra decisiones y alimenta juicios sobre quién merece ser escuchado.

Sin embargo, la autoridad informal también puede reproducir dominación. Los viejos pueden convertir experiencia en cierre generacional o masculinidad defensiva. Las dirigencias y familias reconocidas pueden utilizar su trayectoria para bloquear la incorporación de otros. La sociología del oficio no debe romantizar la comunidad de práctica. El reconocimiento puede proteger la calidad del trabajo, pero también monopolizarla. La pregunta crítica es cuándo la experiencia funciona como bien común y cuándo se transforma en propiedad exclusiva.

5.3. Riesgo, cuidado y sacrificio

El riesgo constituye una gramática compartida. La minería produce riqueza mediante exposición de cuerpos y territorios a contingencias que nunca pueden eliminarse por

completo. La empresa chilena busca convertir el riesgo en indicador gestionable; la organización boliviana lo interpreta además mediante saber práctico, relación ritual y decisión colectiva. La seguridad depende de recursos, procedimientos, experiencia, confianza y capacidad efectiva de detener el trabajo (Bridge, 2004; Dejours, 2012; Nash, 1979).

El cuidado aparece como principio operativo. En la cuadrilla chilena, observar la fatiga de un compañero o advertir una anomalía puede evitar un accidente. En cooperativas y empresas comunitarias bolivianas, las redes de parentesco y reciprocidad pueden sostener atención, ayuda y reparación. Pero el cuidado no debe utilizarse para desplazar responsabilidades estructurales. Cuando la organización carece de recursos o el empleador externaliza riesgos, la solidaridad puede convertirse en compensación privada de una inseguridad producida institucionalmente.

El sacrificio legitima pertenencia, pero también puede naturalizar daño. “Aguantar” en Chile y cumplir obligaciones colectivas en Bolivia son formas de demostrar compromiso. Ambas pueden dar sentido al trabajo y sostener cooperación. También pueden silenciar malestar, excluir a quienes no alcanzan el ideal de resistencia y prolongar prácticas peligrosas. Una política democrática del oficio requiere separar reconocimiento de glorificación del sufrimiento.

5.4. Subjetividades en disputa

Los regímenes extractivos no producen una sola identidad. Generan posiciones subjetivas diferenciadas. En Chile, el trabajador propio, el contratista, el viejo de faena y el teleoperador habitan relaciones distintas con empresa, territorio y futuro. En Bolivia, socio, comunario, eventual, dirigente y trabajador dependiente participan de la misma actividad desde derechos y obligaciones desiguales. La categoría “minero” unifica simbólicamente, pero contiene trayectorias y expectativas contrapuestas.

La disputa subjetiva se concentra en el valor del trabajo. El trabajador chileno puede sentirse indispensable para la operación y reemplazable para la empresa; el cooperativista boliviano puede definirse como propietario colectivo y depender de intermediarios, precios y facciones internas. Estas experiencias expresan posiciones objetivamente ambiguas, no fallas psicológicas individuales (Dejours, 2012; Gamero, 2025; Sennett, 1998).

La tecnología modifica estas posiciones sin resolverlas. En Chile, la digitalización desplaza el prestigio hacia nuevas competencias y hace visible el desempeño mediante datos; en Bolivia, la incorporación desigual de maquinaria y financiamiento puede reforzar diferencias entre grupos. La modernización no es neutral: redistribuye capacidad de decisión y redefine qué saber cuenta como válido (Kellogg et al., 2020; Moore, 2018).

La pertenencia territorial también difiere. En Chile, el sistema de turnos produce movilidad y

separación entre hogar y faena; el trabajador habita una vida pendular. En Bolivia, comunidad, residencia y derecho territorial pueden estar más directamente ligados a la organización productiva, aunque también exista movilidad. Ningún vínculo debe idealizarse. La distancia chilena puede debilitar comunidad familiar; la proximidad boliviana puede intensificar conflicto al superponer parentesco, política y empresa.

El hallazgo comparativo es que la subjetividad minera se organiza alrededor de una promesa de legitimidad nunca completamente asegurada. El trabajador debe demostrar que merece estar, decidir y recibir. La prueba se renueva frente a cambios de contrato, dirigencia, tecnología, precio o trayectoria corporal. El oficio ofrece identidad porque establece criterios de excelencia; produce sufrimiento cuando esos criterios se vuelven inalcanzables, contradictorios o manipulables por quienes controlan la organización.

5.5. Aportes al análisis del management latinoamericano

La comparación cuestiona el sesgo empresa-céntrico de los estudios de management. La producción minera depende de cuadrillas, redes familiares, comunidades, sindicatos, contratistas, intermediarios y autoridades territoriales. La empresa es un nodo de una configuración más amplia, y su eficacia descansa en relaciones que no controla por completo (Burawoy, 1985; De la Garza Toledo, 2012; Palermo, 2012).

La categoría de oficio permite analizar la organización desde el trabajo real. La empresa moderna tiende a imaginar que el conocimiento puede codificarse por completo. La cooperativa puede suponer que la pertenencia colectiva garantiza cooperación. Ambos supuestos fallan. El trabajo requiere juicio, improvisación responsable y aprendizaje situado. La legitimidad del oficio identifica quién sostiene esa capacidad y en qué condiciones puede transmitirse. Incorporar el oficio al análisis de management significa reconocer que la eficiencia depende de saberes que la organización no controla totalmente.

Las economías morales permiten comprender controversias que los modelos de incentivos reducen a preferencias individuales. Los trabajadores evalúan la relación entre aporte, riesgo y reconocimiento. La frase “el cerro no pregunta de qué empresa eres” formula un principio de igualdad ante el riesgo; las denuncias de cierre social en organizaciones cooperativas formulan un principio de reciprocidad y pertenencia (Boltanski & Thévenot, 2006; Thompson, 1995).

El principal resultado teórico es que el management extractivo opera como un régimen de pruebas. Los sujetos son evaluados por productividad, seguridad, lealtad, disponibilidad, contribución y pertenencia, pero esas pruebas no pesan igual para todos. La controversia emerge cuando quienes sostienen materialmente la extracción cuestionan el criterio, la instancia evaluadora o la equivalencia entre sacrificio y recompensa. La eficiencia organizacional no puede separarse de la justicia del reconocimiento (Honneth, 1995).

6. Conclusiones

La comparación entre Bolivia y Chile muestra que la legitimidad del oficio es una dimensión central de los regímenes extractivos. No basta observar propiedad, contrato o tecnología: es necesario reconstruir cómo las organizaciones deciden quién sabe, quién pertenece, quién puede mandar y quién merece participar en la renta. En Chile, la legitimidad se disputa entre estandarización corporativa y comunidad de oficio; en Bolivia, articula trabajo, membresía, territorio y reciprocidad.

Los dos regímenes producen comunidad y fragmentación simultáneamente. La corporación necesita cooperación informal mientras individualiza mediante contrato y dato; la cooperativa necesita identidad colectiva mientras diferencia socios, eventuales y grupos de poder. La comparación evita dos idealizaciones: que la racionalización elimine la comunidad y que la propiedad colectiva garantice horizontalidad.

El aporte a los estudios de management consiste en conceptualizar la gestión como orden político y moral. Gestionar es establecer pruebas, fronteras y equivalencias. Los conflictos laborales no responden solo a salarios o condiciones: cuestionan quién tiene autoridad para definir un trabajo bien hecho y una distribución justa. Las categorías nativas —viejo, cuadrilla, socio, comunario— contienen diagnósticos situados sobre organización y poder.

La conclusión normativa es acotada pero firme. Cualquier transformación empresarial, tecnológica o comunitaria debe ser evaluada por su efecto sobre cuatro dimensiones: voz en la decisión, seguridad efectiva, transmisión del saber y justicia distributiva. Cuando una innovación mejora productividad a costa de silenciar experiencia, transferir riesgo o excluir, no constituye progreso organizacional. Cuando una forma colectiva utiliza la pertenencia para monopolizar beneficios, tampoco constituye alternativa democrática.

Las conclusiones deben leerse dentro de los límites del diseño. La comparación no generaliza sobre toda la minería chilena o boliviana y la asimetría de los corpus impide establecer equivalencias nacionales. Su utilidad reside en formular mecanismos e hipótesis contrastables sobre cómo contrato, membresía, tecnología y territorialidad reorganizan reconocimiento, cooperación, conflicto y sufrimiento en el trabajo minero.

Referencias

- Absi, P. (2005). *Los ministros del diablo: El trabajo y sus representaciones en las minas de Potosí*. Instituto Francés de Estudios Andinos, IRD y Fundación PIEB.
- Acosta, A. (2011). Extractivismo y neoextractivismo: Dos caras de la misma maldición. En M. Lang y D. Mokrani (Comps.), *Más allá del desarrollo* (pp. 83–118). Fundación Rosa Luxemburg y Abya-Yala.
- Arsel, M., Hogenboom, B., & Pellegrini, L. (2016). The extractive imperative in Latin America. *The Extractive Industries and Society*, 3(4), 880–887. <https://doi.org/10.1016/j.exis.2016.10.014>

- Bebbington, A. (Ed.). (2012). *Social conflict, economic development and extractive industry: Evidence from South America*. Routledge.
- Bebbington, A., Bebbington, D. H., Bury, J., Langan, J., Muñoz, J. P., & Scurrah, M. (2008). Mining and social movements: Struggles over livelihood and rural territorial development in the Andes. *World Development*, 36(12), 2888–2905.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Nathan.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (2006). *On justification: Economies of worth*. Princeton University Press.
- Bourdieu, P. (1998). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bridge, G. (2004). Contested terrain: Mining and the environment. *Annual Review of Environment and Resources*, 29, 205–259.
- Burawoy, M. (1985). *The politics of production*. Verso.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). SAGE.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France.
- De la Garza Toledo, E. (2012). La metodología marxista y el configuracionismo latinoamericano. En E. de la Garza Toledo y G. Leyva (Eds.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales* (pp. 229–255). Fondo de Cultura Económica.
- Dejours, C. (2012). *Trabajo vivo*. Tomo I: Sexualidad y trabajo. Topía.
- Flores, G. (2022). *Los Sarjiris de la comunidad*. IDIS-UMSA.
- Francescone, K. (2015). Cooperative miners and the politics of abandonment in Bolivia. *The Extractive Industries and Society*, 2(4), 746–755.
- Gamero, M. (2025). *Los viejos del cobre: Identidades fragmentadas, subjetividades en tensión y sentido del trabajo en la gran minería chilena*. Editorial CETID.
- Gudynas, E. (2009). Diez tesis urgentes sobre el nuevo extractivismo. En J. Schuldt et al., *Extractivismo, política y sociedad* (pp. 187–225). CAAP y CLAES.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT Press.
- Kellogg, K. C., Valentine, M. A., & Christin, A. (2020). Algorithms at work: The new contested terrain of control. *Academy of Management Annals*, 14(1), 366–410. <https://doi.org/10.5465/annals.2018.0174>
- Klubock, T. M. (1998). *Contested communities: Class, gender, and politics in Chile's El Teniente copper mine, 1904–1951*. Duke University Press.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE.
- Moore, P. V. (2018). *The quantified self in precarity: Work, technology and what counts*. Routledge.

- Nash, J. C. (1979). *We eat the mines and the mines eat us: Dependency and exploitation in Bolivian tin mines*. Columbia University Press.
- Palermo, H. M. (2012). *Cadenas de oro negro en el esplendor y ocaso de YPF. Antropofagia*.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. University of Chicago Press.
- Ragin, C. C. (1987). *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. University of California Press.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Oprimidos pero no vencidos: Luchas del campesinado aymara y qhechwa, 1900–1980* (4.ª ed.). La Mirada Salvaje.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character*. W.W. Norton.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Anagrama.
- Small, M. L. (2009). “How many cases do I need?” On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*, 10(1), 5–38.
- Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. Bloomsbury Academic.
- Svampa, M. (2013). Consenso de los commodities y lenguajes de valoración en América Latina. *Nueva Sociedad*, 244, 30–46.
- Svampa, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina*. CALAS.
- Thompson, E. P. (1995). *Costumbres en común*. Crítica.
- Vergara, A. (2008). *Copper workers, international business, and domestic politics in Cold War Chile*. Pennsylvania State University Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Zavaleta Mercado, R. (1983). Las masas en noviembre. En *Bolivia hoy* (pp. 11–59). Siglo XXI.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism*. PublicAffairs.

Cómo citar este artículo: Gamero, M., & Vera, M. (2026). Minería andina, regímenes extractivos y subjetividades laborales: una comparación entre Chile y Bolivia. *Phrónesis*, 1(2), pp. 146–164.

EL FILÓSOFO DEBE SER UN FARO EN LA CIUDAD.

Entrevista a Eugenio Yáñez Rojas¹

A propósito del lanzamiento de su más reciente libro, ¿Soy feliz?, el doctor en Filosofía por la Universidad de Osnabrück (Alemania) conversó con los editores de Phrónesis sobre las principales tesis de una obra que se sitúa deliberadamente al margen de los manuales de autoayuda y de la producción académica altamente especializada.

Estructurado como una serie de meditaciones vitales, el libro invita al lector a enfrentar una pregunta tan sencilla como incómoda: «¿soy feliz?». Lejos de ofrecer recetas para el bienestar o fórmulas para alcanzar el éxito personal, el autor propone una reflexión crítica sobre las formas contemporáneas de habitar el mundo, tensionadas entre la comodidad anestesiante del consumo y la exigencia permanente del rendimiento y la autoexplotación.

A través de las figuras de Narciso, Prometeo y Sísifo, la obra examina algunas de las patologías espirituales de nuestro tiempo: el individualismo, la autonomía sin límites, la pérdida del sentido del trabajo y la imposición social de una felicidad obligatoria. Frente a la denominada happycracia, reivindica el valor formativo del dolor, la fragilidad humana, la trascendencia y el cultivo de las virtudes como condiciones indispensables para una vida auténticamente buena.

En tiempos marcados por la soledad, la aceleración tecnológica y la erosión de los vínculos comunitarios, ¿Soy feliz? constituye una invitación a recuperar el silencio, el asombro y la capacidad de interrogarnos por aquello que otorga sentido a nuestra existencia. Sobre estas y otras cuestiones, conversamos con su autor en la siguiente entrevista.

Editores: Usted sostiene que la pregunta «¿soy feliz?» es inherentemente incómoda porque nos obliga a enfrentar la vacuidad o la frivolidad de nuestra propia existencia. En una cultura que impone la «happycracia» como un deber de rendimiento, ¿cómo puede la filosofía rescatar el valor de esa incomodidad para que sea fecunda y no derive en el pesimismo fatalista o en la parálisis existencial?

[1] Eugenio Yáñez Rojas (Chile, 1961) es filósofo y académico chileno, doctor en Filosofía por la Universidad de Osnabrück (Alemania). Realizó estudios de Bachillerato en Filosofía en la Universidad Austral de Chile y obtuvo la Licenciatura en Ciencias del Desarrollo en el Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales (ILADES). Su trabajo intelectual se ha desarrollado principalmente en los ámbitos de la filosofía práctica, la antropología filosófica, la ética aplicada, la bioética y la Doctrina Social de la Iglesia. Ha desempeñado labores docentes y de gestión académica en diversas universidades chilenas, entre ellas la Universidad San Sebastián, la Universidad Gabriela Mistral, la Universidad Adolfo Ibáñez, la Universidad de los Andes y la Universidad de Talca. Entre sus publicaciones más recientes destacan Estado social. Orígenes, límites y desafíos. Algunas lecciones para Chile (2024), Economía social de mercado. Fundamentos e implementación (2023), Crisis y esperanza: una mirada antropológica y ética al hombre contemporáneo (2021), El Papa Francisco y la economía: ¿tendiendo puentes o levantando muros? (2020), Los filósofos y sus fantasmas: filosofar en tiempos difíciles (2019) y De la espera a la esperanza: el Papa Francisco en Chile (2018). Su obra aborda críticamente las transformaciones culturales, políticas y espirituales del mundo contemporáneo, poniendo especial atención en la relación entre ética, comunidad, trascendencia y vida buena.

Eugenio Yáñez: Me parece que, dado el modo en que estamos habitando el mundo (para utilizar una expresión de moda), es decir, la manera en que se expresa nuestra condición en la actualidad, preguntarse por nuestro fin último se ha vuelto una pregunta incómoda. En el libro, más que hablar de "la" filosofía, hablo del "filosofar", es decir, del ejercicio del hábito filosófico, propio de la persona humana. Hábito, por cierto, que se bate en retirada, delegando nuestra "racionalidad", en este caso, nuestra capacidad para hacernos preguntas, a las plataformas o a la Inteligencia Artificial.

Mi llamado, por decirlo de alguna manera, es a recuperar el asombro ante las cosas, a preguntarse por nuestra propia condición. Tengo muy poca confianza en que "la" filosofía, como disciplina académica, pueda aportar hoy luz a las grandes preguntas existenciales que nos siguen enfrentando a nuestra propia realidad. Lamentablemente, las preocupaciones de "la" filosofía como disciplina académica son otras.

Sí creo en la posibilidad de recuperar nuestra capacidad de filosofar, que, por lo demás, aunque natural, no es una actividad espontánea ni superficial. Pensar no es fácil.

E: Su obra plantea una oscilación constante entre la «zona de confort», marcada por la mediocridad y la seguridad psicológica, y el «campo de batalla», donde reina la autoexplotación y el rendimiento. ¿Es posible habitar hoy una «zona virtuosa» que no sea simplemente una tregua temporal, sino una forma de vida equilibrada capaz de resistir tanto a la anestesia del consumo como a la tiranía de la productividad?

EY: El libro es, de alguna manera, una invitación a llevar una vida equilibrada, toda vez que in medio virtus. Sin embargo, en una época como esta, colonizada por la hybris, cuesta mucho alcanzar un sano equilibrio en todos los ámbitos de la vida (político, económico, laboral, familiar, etc.).

Sin lugar a duda, existe una "zona virtuosa", más allá de los Narcisos y Prometeos, que se encuentra en la tierra de los "deseo poco y eso poco que deseo, lo deseo poco". Quizá, lo digo en condicional, si tuviera que encontrar una figura mitológica que represente esta zona virtuosa, podría ser Odiseo, que brega contra las más diversas adversidades para llegar a su Ítaca querida, donde le esperan Penélope y su hijo Telémaco.

Cabe recordar que Odiseo no logra reencontrarse con su familia gracias a sus propias habilidades o a su astucia, sino gracias a la ayuda divina. Odiseo representa, de alguna manera, el amor por la familia y la necesidad de pedir auxilio desde lo alto para alcanzar nuestras metas.

E: A través de Narciso, Prometeo y Sísifo, usted describe una humanidad enajenada en la inmanencia. ¿En qué medida la «ética indolora» de Narciso y la «autonomía radical» de Prometeo han terminado por vaciar de sentido la labor de Sísifo, convirtiendo el trabajo contemporáneo en una actividad productiva que ha perdido su capacidad de ser una vía de autorrealización personal?

EY: A mi juicio, no hay que culpar a Narciso ni a Prometeo de las desgracias de Sísifo. Este último fue castigado por los dioses porque se quiso pasar de listo. Es decir, tiene su cuota de responsabilidad en desligar al trabajo de su carácter esencial: ser, primero, un medio de realización personal y, luego, una forma honrada de ganarse la vida.

La deshumanización del trabajo tiene larga data. La diferencia con los tiempos actuales es que el trabajador contemporáneo, este homo faber, es su propio amo y se autoexige más allá de la cuenta. Según cifras de la OIT, más de 800 mil trabajadores mueren al año por exceso de trabajo.

Hemos perdido el equilibrio laboral, en parte, pues deseamos mucho, y eso mucho que deseamos, lo deseamos mucho. Para satisfacer tantos deseos, se requiere dinero y, para obtener más dinero, hay que dedicar más horas al trabajo. Pero, por otra parte, este desequilibrio es producto de la necesidad; es decir, no nos queda otra opción que trabajar más de la cuenta para poder "llegar a fin de mes". Por una razón u otra, vivimos en el desequilibrio.

E: Usted afirma provocativamente que «no hay felicidad sin dolor» y critica la «sociedad paliativa» que huye del sufrimiento como de la peste. Frente a la promesa transhumanista de eliminar el envejecimiento y el malestar biológico, ¿qué dimensiones esenciales de la condición humana y de la «felicidad profunda» corremos el riesgo de atrofiar al extirpar la negatividad del dolor de nuestra biografía?

EY: Sostengo, quizá un poco provocativamente, que no existe felicidad sin dolor, en el sentido de que el sufrimiento es parte de nuestra condición; vale decir, es una suerte de accidente propio. Mi crítica se dirige a esta idea tan extendida de que el sufrimiento es antinatural.

Experimentamos una especie de revival de las tesis antropológicas epicúreas y utilitarias: el hombre es un ser que busca el placer y evita el dolor y, por ende, la felicidad, según J. S. Mill, consiste en el aumento del placer y la disminución del dolor. Los transhumanistas han capitalizado esta idea y, en virtud de ello, el sufrimiento humano no es más que una falla de fábrica que hay que corregir mediante el uso de la técnica.

Somos seres que padecemos; ello no es un error de la naturaleza, sino parte de nuestra propia naturaleza, y no constituye un obstáculo para la felicidad.

E: En sus cinco tesis sobre la felicidad sin Dios, sugiere que la negación de lo divino convierte al hombre en una «pasión inútil» o en su propio y arbitrario legislador. ¿Considera usted que una ética de la felicidad puramente inmanente está condenada a derivar en un totalitarismo de la mayoría o en una soledad radical donde el «otro» es visto solo como un obstáculo para el propio deseo?

EY: Parafraseando a Cicerón, digamos que la experiencia humana es maestra de vida. Es ella, y no las teorías psicológicas o filosóficas, la que nos enseña que el rechazo a la trascendencia y/o la ilusión de organizar nuestra vida sin Dios terminan por traducirse en el rechazo de nuestra

propia humanidad.

Así lo evidencian el uso indiscriminado de la Inteligencia Artificial y el postulado tecnológico de los trans- y posthumanistas. Recordemos que, para Sartre, "el infierno son los otros". En este contexto, una "ética indolora" conduce irremisiblemente al individualismo, con toda su carga de egoísmo.

E: Usted analiza la «apoteosis del *Homo videns*» y advierte que los algoritmos están reemplazando la amistad y la introspección. ¿Cómo se redefine la eudaimonía en una era donde la identidad se construye mediante likes y la soledad es «explotada» por las grandes plataformas digitales, desnaturalizando el carácter social y relacional de la persona?

EY: Soy partidario, a contracorriente y en franca minoría, obviamente, de evitar "repensar" la realidad; léase, de evitar someter a un implacable proceso de deconstrucción prácticamente todos los ámbitos de nuestra vida. Repensarlo todo está de moda; una moda, a mi juicio, al menos peligrosa.

¿Por qué? Porque, en este afán de repensarlo todo, se ha destruido un rico patrimonio intelectual; vale decir, se ha renegado de lo que yo llamo "las verdades antiguas": verdades sobre el hombre, sobre su bien o sobre el modo en que debemos organizar la sociedad en vistas a ese mismo bien.

Más aún, se reniega de la verdad. Esta aparece como un obstáculo para la democracia o para el progreso. En este contexto, no creo que haya que redefinir la eudaimonía, sino más bien recordarla.

E: Su texto establece una distancia crítica con la psicología positiva y el coaching de Harvard, a los que describe como parte de una industria que vende «humo bien empaquetado». ¿Por qué cree que la patologización del malestar emocional y la obligación de «ser felices a toda costa» terminan siendo más devastadoras para la salud mental que el reconocimiento honesto de nuestra fragilidad?

EY: Quiero precisar que no desconozco el valor que pueden tener los aportes de la psicología positiva o de los expertos de Harvard. De hecho, sostengo en el libro que, si estas teorías o planteamientos le sirven a algunas personas, bienvenidos sean.

Sin embargo, mi cuestionamiento tiene que ver con un sesgo antropológico y ético que subyace de modo incoado en estos planteamientos. Bastaría con una disciplina interna y los incentivos adecuados, desconociendo la compleja realidad humana o los condicionamientos externos.

Precisamente, uno de los riesgos de estos planteamientos es considerar el dolor humano como una patología. En nuestro país, para nadie es un misterio la sobrepsicologización de las conductas humanas, en especial en los niños. Si es muy travieso, hay que llevarlo al psicólogo; si es muy tranquilo, también.

En efecto, creo que se desconoce la fragilidad humana.

E: Este libro surge de experiencias profundamente personales: la muerte de su madre, el suicidio de un alumno y su propio ingreso al «club de los desempleados». ¿De qué manera estas vivencias de pérdida transformaron su proyecto de una «investigación académica sobre la productividad» en una «meditación vital», y qué nos dice esto sobre el papel que debe jugar la filosofía en la esfera pública hoy?

EY: Como señalaba en una de las preguntas anteriores, no albergó ninguna esperanza en "la" filosofía, tal cual se está cultivando en muchas facultades del país. El quehacer filosófico, con honrosas excepciones, por supuesto, se reduce a escribir papers indexados para que sean publicados en revistas indexadas, ojalá del primer o segundo cuartil, de modo de sumar puntos al ranking de productividad.

Artículos, por lo demás, ultraespecializados, que pocos leen, pocos entienden y a muy pocos interesan. Yo no concibo la filosofía de esta manera. Siguiendo a Maritain, sostengo que el filósofo debe ser un faro en la ciudad, cuya luz nos ayude a encontrar el camino verdadero y, a la vez, evite que transitemos por caminos equivocados, que solo conducen al despeñadero.

El filósofo debe ser un metafísico, de ello no tengo ninguna duda, pero un metafísico (pre)ocupado de los asuntos humanos; para decirlo coloquialmente, un metafísico "con calle". Esa idea socrática del filósofo como el tábano que aguijonea la grupa del caballo, es decir, como una suerte de conciencia crítica de la sociedad, lamentablemente se ha perdido.

La verdad ya no interesa y la sabiduría ha sido reemplazada por la erudición. Los filósofos han brillado por su ausencia en las grandes discusiones nacionales, no solo en las valóricas. No me cabe duda de que el filósofo debe estar en todas partes y, en todas partes, permanecer filósofo; vale decir, no debe "farandulizarse".

Cómo citar este artículo: El filósofo debe ser un faro en la ciudad [entrevista a Eugenio Yáñez Rojas]. (2026). *Phrónesis*, 1(2), pp. 165–169.

MAGNIFICA HUMANITAS¹. DIÁLOGO SOBRE LA ENCÍCLICA EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA

Transcripción, edición y notas de René Araya Alarcón

El 23 de junio de 2026, la Dirección de Formación e Identidad de las Instituciones Santo Tomás, sede Iquique, organizó el conversatorio Magnifica Humanitas: diálogo sobre la encíclica en la formación académica. La actividad fue moderada por la socióloga Victoria Cardemil Fuentes y contó con la participación de Marjorie Güilguirica, doctora en Psicología; Pablo Arce Barahona, teólogo y sociólogo; fray Jaime Campos, sacerdote franciscano; y Marcela Alzamora, ingeniera informática.

El encuentro surgió en el contexto de las múltiples lecturas y debates que la encíclica Magnifica Humanitas ha suscitado en ámbitos educativos, filosóficos y pastorales a nivel internacional, particularmente en torno a los desafíos éticos, antropológicos y culturales derivados del desarrollo de la inteligencia artificial. Lejos de constituir únicamente una reflexión sobre la tecnología, el documento ha sido interpretado como una defensa de la centralidad de la persona humana, de la formación integral y del cultivo de una racionalidad crítica capaz de orientar el progreso técnico hacia el bien común.

En este marco, el conversatorio buscó propiciar un diálogo interdisciplinario que integrara distintas perspectivas disciplinares y experiencias profesionales, promoviendo la deliberación en torno al papel de la educación superior frente a los cambios tecnológicos contemporáneos y a la necesidad de fortalecer los vínculos humanos, la formación valórica y el pensamiento crítico en la vida universitaria.

El texto que se presenta a continuación corresponde a una transcripción editada del registro sonoro de la actividad. Con el propósito de facilitar su lectura, se han realizado ajustes menores de redacción, puntuación y organización discursiva, preservando fielmente el contenido y el sentido original de las intervenciones de cada participante.

[1] *Magnifica Humanitas* es una encíclica promulgada por el papa León XIV y dedicada a reflexionar sobre los desafíos éticos, antropológicos y educativos derivados del desarrollo de la inteligencia artificial y de las nuevas tecnologías digitales. Inspirada explícitamente en la tradición inaugurada por la encíclica *Rerum novarum* (1891) de León XIII, el documento propone una lectura humanista y cristiana de la actual revolución tecnológica, subrayando que el progreso técnico debe estar siempre al servicio de la dignidad humana y del bien común. A través de referencias bíblicas, filosóficas y pedagógicas —entre ellas, la Torre de Babel, la reconstrucción de Jerusalén en el libro de Nehemías, María Montessori, Martin Luther King y J. R. R. Tolkien—, la encíclica advierte sobre los riesgos de una cultura dominada por la eficiencia, la automatización y la pérdida de vínculos comunitarios, al tiempo que reivindica la formación integral, el pensamiento crítico, la lectura, la deliberación ética y el cultivo de las humanidades como condiciones indispensables para una convivencia auténticamente humana. Su recepción ha dado lugar a debates en ámbitos educativos, filosóficos y pastorales, especialmente en torno al papel de las universidades y de la educación superior en la construcción de una ciudadanía capaz de orientar críticamente el desarrollo tecnológico contemporáneo. Si la publicación exige un formato más académico, podrías añadir al final: Referencia: León XIV. *Magnifica Humanitas. Sobre la inteligencia artificial y la formación integral de la persona humana*. Documentos 49, Ediciones San Pablo, 2026.

Victoria Cardemil Fuentes (VC):

Muchas gracias a todos y todas por esta gran asistencia. Como señaló el rector, esta es una encíclica muy importante que nos invita a reflexionar sobre cómo influye la inteligencia artificial en la humanidad actual. *Magnifica Humanitas* nos convoca a formular preguntas fundamentales que nuestros panelistas nos ayudarán a abordar. Quisiera comenzar con la primera pregunta: ¿Qué entiende la encíclica *Magnifica Humanitas* por formación integral y qué desafíos nos plantea hoy como institución de educación superior? Para responder, me gustaría partir con la mirada de Fray Jaime y, posteriormente, escuchar al resto de los panelistas.

Fray Jaime Campos (FJC):

Buenas tardes. ¿Podrías repetir la pregunta para poder enfocarla mejor?

VC:

Por supuesto. En palabras simples: ¿qué desafíos nos plantea *Magnifica Humanitas* como institución de educación superior?

FJC:

Como institución de educación superior, creo que el principal desafío consiste en comprender la universidad como un espacio privilegiado para cultivar el pensamiento crítico. Me parece que la encíclica apunta precisamente hacia esa dirección. Hoy, especialmente en el contexto de la inteligencia artificial, corremos el riesgo de caer en cierta pasividad del pensamiento. Sabemos que basta con introducir un *prompt* para obtener respuestas de manera automática. En ese sentido, podríamos volvernos intelectualmente sedentarios. Si pensamos en una analogía, muchas personas que llevan una vida sedentaria van al gimnasio en automóvil para ejercitarse. Del mismo modo, quizás hoy necesitamos una especie de gimnasia cognitiva, porque la inteligencia artificial puede volvernos sedentarios también en el plano intelectual. Por eso, la *universitas* sigue siendo ese espacio privilegiado de encuentro y diálogo de saberes, donde podemos cultivar, precisamente, el pensamiento crítico. Creo que por ahí podría orientarse mi respuesta. Y, por cierto, una aclaración: no soy autoridad eclesiástica; soy un fraile franciscano.

VC:

Muchas gracias, Padre Jaime. La encíclica también nos invita a asumir una postura clara respecto del uso de la inteligencia artificial en la educación superior. Sobre ello, me gustaría escuchar a Pablo, Marjorie y Marcela. Pablo, ¿cuál sería tu respuesta?

Pablo Arce (PA):

Quisiera remontarme al inicio de la encíclica, a una dicotomía que atraviesa todo el documento y que contrapone dos pasajes bíblicos: por una parte, el relato de la construcción de la Torre de Babel; por otra, la reconstrucción de los muros de la antigua Jerusalén narrada en el libro de Nehemías². Me gustaría citar un fragmento que, a mi juicio, contiene el núcleo crítico del texto: "Al final, la pregunta decisiva sigue siendo la indicada por san Juan Pablo II: ¿la tecnología hace la vida del hombre sobre la tierra, en todos sus aspectos, más humana? ¿La hace más digna del hombre? Si la respuesta es afirmativa, podemos reconocer en ella una posibilidad buena para ejercer la corresponsabilidad en un camino de reconstrucción compartida y paciente, según el modelo del renacimiento de Jerusalén narrado en el libro de Nehemías. Si, en cambio, el poder crece mientras el corazón se marchita y los vínculos se rompen, entonces estamos frente a una nueva versión de Babel: una construcción grandiosa, pero inhumana". Creo que todos estamos llamados a reflexionar hasta qué punto no solo la inteligencia artificial, sino también todo el aparato tecnológico que la sostiene, contribuye efectivamente a hacer más humanas nuestras relaciones. La tecnología nos enfrenta permanentemente a dicotomías. Hoy puedo viajar en una micro conversando con una persona que está en China y, al mismo tiempo, no tener idea de por qué la persona sentada a mi lado va llorando. Esa misma tecnología que me acerca a quienes están lejos pareciera, muchas veces, alejarme de quienes están cerca.

Para terminar esta primera intervención, quisiera recordar un cuento de Isaac Asimov³, escrito hacia 1950, titulado *Cuánto se divertían*. Es un texto breve y bellísimo que recomiendo leer. Narra la historia de un niño que recibe clases de un profesor robótico en su casa y que encuentra un antiguo libro sobre cómo eran las escuelas del pasado. A través de ese libro descubre que antes los niños asistían al colegio, compartían recreos y jugaban juntos. El cuento

[2] La oposición entre la Torre de Babel y la reconstrucción de Jerusalén bajo el liderazgo de Nehemías constituye uno de los ejes simbólicos más sugerentes de la tradición bíblica para pensar la relación entre técnica, poder y comunidad. El relato de Babel (Gn 11, 1-9) narra el intento de la humanidad de edificar una torre que alcanzara el cielo con el propósito de hacerse un nombre y evitar la dispersión. La intervención divina, que confunde las lenguas y dispersa a los constructores, ha sido interpretada tradicionalmente como una crítica a la soberbia colectiva y a la pretensión humana de absolutizar el poder técnico y político, sustituyendo la diversidad y la dependencia mutua por la autosuficiencia. En contraste, el libro de Nehemías (Neh 1-6) relata la reconstrucción de los muros de Jerusalén después del exilio babilónico mediante el trabajo compartido, la cooperación y la responsabilidad comunitaria. Mientras Babel representa una unidad impuesta desde la ambición y el dominio, Jerusalén simboliza una comunidad que se reconstruye desde la fragilidad, la memoria y la colaboración. Diversos pensadores cristianos contemporáneos han recurrido a esta oposición para reflexionar sobre los desafíos de la modernidad tecnológica: toda innovación puede orientarse hacia una nueva Babel, cuando el incremento del poder rompe los vínculos humanos y desconoce los límites éticos, o hacia una nueva Jerusalén, cuando la técnica se pone al servicio del bien común, la dignidad humana y la reconstrucción de la vida comunitaria.

[3] Isaac Asimov (1920-1992) fue un escritor y bioquímico estadounidense de origen ruso, considerado una de las figuras más influyentes de la ciencia ficción del siglo XX. Autor de obras fundamentales como la serie Fundación y Yo, robot, reflexionó tempranamente sobre las relaciones entre seres humanos y tecnologías inteligentes. El cuento al que se hace referencia, *Cuánto se divertían* (The Fun They Had, 1951), imagina una sociedad futura en la que la educación es impartida por maestros mecánicos en los hogares, contraponiendo dicha experiencia con la escuela tradicional como espacio de encuentro, juego y socialización.

resulta extraordinariamente profético, porque hoy observamos el auge de las escuelas y universidades completamente en línea, con profesores basados en inteligencia artificial. Mi gran inquietud es preguntarnos hasta qué punto, cuando estas tecnologías se desarrollen aún más, el ser humano seguirá siendo relevante en el proceso educativo. No podemos perder de vista que el verdadero ejercicio de la educación ocurre en la copresencia física, en la interacción humana. Si alguna vez llegáramos a concluir que la educación puede mejorar prescindiendo de esa interacción, entonces habremos arribado, efectivamente, a la Torre de Babel más que a los muros reconstruidos de Jerusalén.

Eso, al menos, como una primera aproximación.

Marjory Güilgüirica (MG):

Bien, respondiendo a tu pregunta sobre lo que este texto podría aportar a la educación superior, quisiera señalar que, en mi experiencia como profesora de una universidad cuyo foco es la transformación del ser humano, esta reflexión resulta especialmente significativa. Para la Universidad Santo Tomás, la formación integral de nuestros estudiantes constituye un eje central y forma parte de nuestra identidad institucional. En ese sentido, el texto nos remite directamente a nuestra misión. Lo que hace es relevar la condición humana de la existencia, la cual, por cierto, compite con esta noción artificial en la que no hay un ser propiamente tal. Siguiendo los postulados de Heidegger en *Ser y tiempo*, el ser humano posee un modo de ser específico, un *Dasein*⁴. En cambio, en esta estructura moderna, donde la técnica parece imponerse sobre la persona, lo que termina privilegiándose son las métricas, los indicadores y la eficiencia técnica.

El Papa no rechaza la tecnología ni la presenta como algo negativo o adverso. Más bien, plantea la necesidad de preguntarnos cómo la utilizamos para el beneficio de nuestra especie, porque lo que está en juego es, precisamente, la continuidad de nuestra humanidad tal como la

[4] Martin Heidegger (1889-1976) fue uno de los filósofos más influyentes del siglo XX y una figura central de la fenomenología y la filosofía existencial. Su obra más importante, *Ser y tiempo* (*Sein und Zeit*, 1927), buscó replantear la pregunta por el sentido del ser, desplazando la atención desde los objetos del mundo hacia la experiencia concreta de quien existe y se interroga por su propia existencia. Para ello, introdujo el concepto de *Dasein* —literalmente, “ser-ahí” o “estar-ahí”—, término con el que designa el modo de ser propio del ser humano. A diferencia de las cosas o los objetos, que simplemente están presentes, el *Dasein* es el ente que sabe que existe, que se pregunta por el sentido de su vida y que se comprende siempre en relación con los otros, con el mundo y con su propia finitud. El ser humano no es una sustancia aislada ni una conciencia encerrada en sí misma, sino una existencia situada, histórica y abierta a posibilidades futuras. Su identidad no está completamente determinada de antemano, sino que se construye en el ejercicio de elegir, actuar y asumir responsablemente sus propias posibilidades de ser. Desde esta perspectiva, la autenticidad consiste en habitar conscientemente esa condición finita y relacional, evitando diluirse en la impersonalidad de “lo que hacen todos”. La referencia al *Dasein* en el contexto del debate sobre la inteligencia artificial subraya precisamente aquello que, para Heidegger, distingue radicalmente al ser humano de cualquier artefacto técnico: la capacidad de otorgar sentido a la existencia, establecer vínculos significativos, experimentar afectos y confrontar el misterio de su propio ser en el mundo. Ver: Heidegger, Martin. *Ser y tiempo*. Trad. Jorge Eduardo Rivera. Madrid: Trotta, 2003.

conocemos hasta ahora. Desde esa perspectiva, relevar la dignidad humana me parece fundamental. Como psicóloga, considero que la dignidad humana constituye un valor irrenunciable y ampliamente consensuado en el ámbito de los derechos humanos y de la convivencia democrática. Defender ese consenso resulta especialmente importante en estos tiempos vertiginosos. Asimismo, el papel de la universidad es central. Una universidad que no discute, que no conversa y que no dialoga deja de ser verdaderamente universidad; se limita a transmitir técnicas. Y justamente eso es lo que este texto nos interpela a hacer: seguir debatiendo. Podemos ser observadores, y muchas veces lo somos, pero si no participamos en la discusión y no acogemos perspectivas diversas, perdemos una dimensión esencial de nuestra labor. El diálogo universitario debe constituirse en un espacio abierto para todos quienes quieran participar de él, una auténtica cuna de reflexión que permita relevar la dignidad del ser humano, precisamente en medio de este complejo entramado tecnológico que hoy nos desafía.

VC:

Muchas gracias, Marjorie. Le damos ahora la palabra a Marcela para que comparta su reflexión.

Marcela Alzamora (MA):

Buenas noches. Quiero agradecer también a Hugo por la invitación. Antes de responder, quisiera señalar que hacía bastante tiempo que no leía una encíclica. Lo comentábamos previamente, y me llamó poderosamente la atención el lenguaje que utiliza este documento. Recuerdo que las primeras encíclicas que leí, cuando estaba en el colegio, eran textos complejos, con abundantes expresiones en latín y terminologías difíciles de comprender. Sin embargo, al comenzar la lectura de *Magnífica Humanitas*, me sorprendió la cercanía de su lenguaje y la manera en que el Papa aborda los desafíos del mundo actual, situando al ser humano en el centro de la reflexión.

También me llamó la atención la referencia a autores y figuras que no suelen aparecer en este tipo de documentos, como Tolkien⁵, Martin Luther King⁶ o María Montessori⁷, pionera en el ámbito educativo. Eso transformó por completo mi aproximación al texto. Comprendí entonces que la tecnología no puede ser concebida como algo ajeno o distante, sino como una realidad con la que necesariamente debemos convivir. Nos acompañará de aquí en adelante. No es posible simplemente decidir, en algún momento, abandonar la inteligencia artificial o los procesos de automatización; forman parte del mundo que estamos construyendo. Como académica, esta lectura me llevó a replantear lo que ocurre en el aula. Tenemos que volver a enseñar a nuestros estudiantes a aprender, a comprender cómo se aprende. En muchos casos, lo que observamos es que recurren inmediatamente a la tecnología esperando que ella responda por ellos. Y eso resulta preocupante, porque olvidan que también son seres pensantes, capaces de reflexionar y de dar respuesta a las complejidades que los rodean. Por ello, debemos enseñarles a utilizar estas herramientas de manera crítica y responsable. Como universidad, enfrentamos un enorme desafío. Los estudiantes que llegan hoy muchas veces se apoyan excesivamente en las máquinas para resolver situaciones cotidianas. Desde mi experiencia en carreras tecnológicas, creo que debemos volver a lo esencial: al ser humano y a su capacidad de pensar.

Tenemos que recuperar y fortalecer esa capacidad en nuestros jóvenes, incluidos quienes hoy nos acompañan desde Tocopilla, porque todos estamos utilizando estas tecnologías y debemos aprender a convivir con ellas sin renunciar a nuestra propia autonomía intelectual.

VC:

Muchísimas gracias, Marcela. Muchas gracias a todas y todos por sus respuestas. Continuaremos con la segunda pregunta: la encíclica habla de la humanitas como cultivo de lo

[5] J. R. R. Tolkien (1892-1973) fue un filólogo, escritor y profesor británico, reconocido como uno de los autores más influyentes de la literatura fantástica contemporánea. Académico de la Universidad de Oxford y especialista en lenguas y mitologías medievales, desarrolló una vasta obra centrada en la relación entre tradición, comunidad, técnica y naturaleza. Entre sus principales publicaciones destacan *El hobbit* (1937), *El Señor de los Anillos* (1954-1955) y *El Silmarillion* (1977, póstumo). Su pensamiento ha sido objeto de múltiples interpretaciones filosóficas y teológicas, especialmente en torno a la crítica de la industrialización deshumanizante y la defensa de los vínculos comunitarios y el cuidado del mundo creado.

[6] Martin Luther King Jr. (1929-1968) fue un pastor bautista, activista y líder del movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos. Inspirado por la tradición cristiana y la filosofía de la no violencia de Mahatma Gandhi, encabezó la lucha contra la segregación racial y la discriminación institucional, promoviendo la justicia social y la dignidad humana mediante la resistencia pacífica. Recibió el Premio Nobel de la Paz en 1964 y su discurso *I Have a Dream* (1963) constituye uno de los hitos fundamentales de la historia política y moral del siglo XX.

[7] María Montessori (1870-1952) fue una médica, pedagoga y educadora italiana, creadora del método Montessori, una de las propuestas pedagógicas más influyentes de la educación contemporánea. Su enfoque sitúa al estudiante en el centro del proceso formativo, promoviendo la autonomía, la exploración activa, la libertad responsable y el respeto por los ritmos individuales de aprendizaje. Para Montessori, la educación constituye un proceso integral orientado al desarrollo intelectual, moral y afectivo de la persona, principio que continúa inspirando proyectos educativos en todo el mundo.

humano. ¿Cómo se traduce esto en el aula? Hace unos momentos hablábamos de la Torre de Babel. No sé si podrían profundizar sobre esta idea y relacionarla con la pregunta. Adelante, Padre Jaime.

FJC:

Quisiera apoyarme en algo que señalaba Marjorie respecto de la fragilidad humana. Además, me gustaría compartir un fragmento —si no me equivoco, el número 118— que me parece particularmente iluminador. Desde la perspectiva de la encarnación, es decir, del abajamiento de Jesús y de su opción preferencial por los más débiles, la encíclica plantea una pregunta fundamental: ¿qué ocurre con quienes no tienen acceso a esta tecnología o a todo aquello que la hace posible? El texto señala que hoy nuestra relación con la vida parece estar en crisis. Todo representa un límite: la incapacidad, la enfermedad, la ancianidad, el sufrimiento y la vulnerabilidad. Aquello que nos acontece y nos preocupa tiende a ser leído principalmente como un defecto que debe corregirse, más que como un espacio en el que el ser humano madura y se abre a la relación. En cambio, debemos recordar que el ser humano no florece a pesar del límite, sino, muchas veces, a través del límite.

Me parece una reflexión muy importante, porque hoy el problema de los límites atraviesa también el aula. Imagino que quienes trabajan en educación se enfrentan cotidianamente a ello. Los límites forman parte de lo más humano que existe; expresan nuestra finitud. Desde esa perspectiva, la encarnación —el Verbo que se hace carne y asume nuestros propios límites— constituye un modelo profundamente significativo. Tal vez, frente a la búsqueda contemporánea de superar toda limitación mediante la tecnología, el transhumanismo⁸ o la hibridación entre ser humano y máquina, sería más honesto e incluso más tranquilizador aprender a hablar desde nuestros límites y reconocerlos como una dimensión constitutiva de la existencia humana.

[8] El transhumanismo es una corriente filosófica, científica y cultural que sostiene que el ser humano puede y debe utilizar la tecnología para ampliar sus capacidades físicas, cognitivas y emocionales, e incluso superar las limitaciones biológicas asociadas al envejecimiento, la enfermedad y la muerte. Surgido como movimiento intelectual a fines del siglo XX, reúne aportes provenientes de la biotecnología, la inteligencia artificial, la robótica, la ingeniería genética y las neurociencias. Autores como Max More, Nick Bostrom y Ray Kurzweil han defendido la posibilidad de una evolución dirigida por la técnica, orientada hacia formas de existencia posthumanas o radicalmente mejoradas. Sus partidarios consideran que la tecnología constituye una herramienta de emancipación y perfeccionamiento humano; sus críticos, en cambio, advierten sobre los riesgos éticos, políticos y antropológicos que implica la transformación del ser humano en un objeto susceptible de optimización permanente. Entre las principales objeciones destacan la profundización de las desigualdades sociales, la mercantilización del cuerpo, la pérdida de la vulnerabilidad como rasgo constitutivo de la condición humana y la subordinación de la dignidad personal a criterios de eficiencia y rendimiento. En el ámbito del pensamiento cristiano contemporáneo, el transhumanismo ha suscitado un intenso debate, pues cuestiona nociones fundamentales como la finitud, la dependencia, la encarnación y el valor formativo del límite y del sufrimiento en la experiencia humana. Referencias orientativas: Bostrom, Nick. *A History of Transhumanist Thought. Journal of Evolution and Technology*, vol. 14, n.º 1, 2005, pp. 1-25; More, Max. "The Philosophy of Transhumanism". En *The Transhumanist Reader*, editado por Max More y Natasha Vita-More, Wiley-Blackwell, 2013, pp. 3-17; Harari, Yuval Noah. *Homo Deus: Breve historia del mañana*. Debate, 2016.

Lo propongo simplemente como un aporte para el diálogo.

VC:

Muchas gracias, Padre Jaime. Esto se conecta también con lo que señalaba Pablo respecto de la Torre de Babel. Además de responder a la pregunta, ¿podrías profundizar un poco en ese ejemplo para quienes quizás no conocen la historia?

PA:

Brevemente, para poder hacerme cargo también de la pregunta. La Torre de Babel aparece en el Génesis y relata la historia de un pueblo que hablaba una sola lengua y que pretendía construir una torre capaz de llegar hasta el cielo. Dios interviene, hace caer la torre y dispersa a sus habitantes, confundiendo sus lenguas para impedir la comunicación entre ellos. Se trata, en cierto modo, de un castigo por intentar ocupar el lugar reservado a la divinidad, algo que también podemos encontrar, por ejemplo, en el mito de Prometeo en la tradición griega. El otro relato al que alude la encíclica corresponde a la reconstrucción de los muros de Jerusalén por parte de Nehemías y su pueblo. Allí, el trabajo humano, la colaboración y la confianza en Dios permiten reconstruir, poco a poco, aquello que había sido destruido. Esa es la oposición fundamental que plantea el documento: Babel como soberbia y autosuficiencia; Jerusalén como reconstrucción comunitaria y humilde.

Ahora bien, volviendo a la pregunta, creo que la encíclica refuerza con fuerza la idea del ser humano como un ser racional, consciente y responsable de sus propios actos. Y desde ahí quisiera abordar la dimensión pedagógica del problema. Porque para juzgar hay que conocer, y para conocer hay que experimentar. Y eso implica necesariamente una lógica de ensayo y error. A mí me preocupa —y lo digo también desde mi experiencia trabajando en escuelas— que las instituciones educativas parezcan estar hoy más preocupadas de normar la inteligencia artificial que de comprenderla en profundidad. Creo que una de las características más propiamente humanas es nuestra capacidad de razonar y, por lo mismo, lo que debiésemos hacer junto a nuestros estudiantes es indagar colectivamente en lo que está ocurriendo con esta tecnología. Les doy un ejemplo concreto. Soy profesor de Filosofía de la Religión en un colegio de Iquique y actualmente realizamos investigaciones utilizando inteligencia artificial. Trabajamos conjuntamente: construimos los prompts, analizamos los resultados y reflexionamos sobre las potencialidades y las limitaciones de la herramienta. El objetivo es determinar hasta qué punto nuestros aprendizajes se ven efectivamente fortalecidos o, por el contrario, restringidos. Esto también está ocurriendo en el ámbito académico. Ya comienzan a aparecer revistas científicas que publican artículos elaborados íntegramente con inteligencia artificial, y los propios investigadores van identificando las fortalezas y debilidades de estas herramientas.

¿Por qué lo menciono? Porque esta tecnología también es una creación humana. Sigue siendo artificial, ciertamente, pero depende de la inteligencia humana que la diseña y la utiliza. Cuando una persona elabora un buen *prompt*, también está ejercitando su pensamiento.

Y aquí retomo algo que plantea el Papa en la encíclica: no se trata de adoptar una postura de aceptación o rechazo absoluto frente a la tecnología. Más bien, y reivindicando a Santo Tomás, gran lector de Aristóteles, el desafío consiste en encontrar el justo medio.

Por ello, creo que quienes trabajamos en educación estamos llamados a recuperar el aula como un laboratorio, como un espacio de experimentación. A través del ensayo y el error podremos descubrir aquello que Aristóteles y Santo Tomás denominaban precisamente el "justo medio"⁹.

Porque, en realidad, todavía no sabemos con claridad hacia dónde nos conducirá este debate. Todos los modelos educativos nos invitan a apropiarnos de las tecnologías del siglo XXI y de las TIC, mientras que, simultáneamente, abundan los estudios que advierten sobre los efectos nocivos del uso excesivo de pantallas, computadores, teléfonos móviles y redes sociales.

Mientras algunos sistemas educativos promueven que los niños aprendan programación desde edades muy tempranas, en otras partes del mundo se implementan verdaderos apagones tecnológicos: se guardan los computadores, se restringen los celulares y se recuperan prácticas tradicionales, como realizar trabajos escritos a mano. Yo mismo alcancé a estudiar de esa manera.

En este contexto, resulta fundamental que las comunidades educativas desarrollen la capacidad de reflexionar y de realizar un autodiagnóstico honesto. Debemos preguntarnos hasta qué punto nuestros estudiantes hacen un uso responsable de la tecnología o si, por el contrario, estamos enfrentando situaciones de dependencia.

Lo vemos claramente en el debate sobre la restricción del uso de celulares en las escuelas. En muchos casos, retirar estos dispositivos genera profundas crisis de ansiedad. No es simplemente quitar un objeto: estamos enfrentando comportamientos que, en algunos casos, adquieren características de adicción.

[9] La noción del "justo medio" (mesótes) constituye uno de los principios centrales de la ética aristotélica. En la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles sostiene que la virtud no consiste en los extremos, sino en encontrar el término medio racional entre el exceso y el defecto, determinado por la prudencia (phronesis) y por las circunstancias concretas de cada situación. Así, el valor se ubica entre la temeridad y la cobardía; la generosidad, entre la prodigalidad y la avaricia; y la templanza, entre la intemperancia y la insensibilidad. Santo Tomás de Aquino retomó esta concepción en la *Suma Teológica*, integrándola en la tradición cristiana y afirmando que la virtud moral consiste en un equilibrio ordenado por la razón y orientado al bien humano y al fin último de la persona. El "justo medio" no implica mediocridad ni simple moderación aritmética, sino la búsqueda prudente de aquello que resulta adecuado y virtuoso en cada contexto. Aplicado a los debates contemporáneos sobre la tecnología y la inteligencia artificial, este principio invita a evitar tanto el rechazo absoluto como la aceptación acrítica de las innovaciones técnicas, promoviendo una relación equilibrada en la que el progreso permanezca subordinado a la dignidad humana y al bien común. Referencia: Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, II, 6-9; Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I-II, qq. 64-66.

Por ello, creo que lo más propiamente humano sigue siendo la reflexión. Y hoy, como comunidad educativa, nos corresponde asumir una reflexión profunda sobre los alcances reales que estas tecnologías tienen en nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje.

VC:

Muchas gracias, Pablo. Marjorie, ¿cuál sería tu respuesta a esta pregunta?

MG:

Junto con reconocer los aportes que han realizado los demás panelistas, y considerando que los profesores somos agentes activos en los procesos de formación y transmisión del conocimiento, quisiera agregar un elemento adicional a esta reflexión.

Pienso que la inteligencia artificial podría llegar, eventualmente, a convertirse en una competidora de los profesores. Evidentemente, posee una capacidad de almacenamiento y procesamiento de información muy superior a la nuestra. En ese sentido, podríamos sentir que competimos en condiciones desventajosas frente a una técnica cuyo desarrollo parece maximalista y cuyas competencias superan, en algunos ámbitos, nuestras propias capacidades.

Sin embargo, retomando el mensaje del Papa y volviendo al centro de la reflexión sobre el ser humano, considero que los docentes aportamos dimensiones que la inteligencia artificial, al menos por ahora, jamás podrá ofrecer.

Me refiero, por ejemplo, al vínculo humano y a la construcción de una relación que posibilita el aprendizaje. Podemos interactuar con una herramienta tecnológica, formular preguntas y recibir respuestas, pero desconocemos qué siente, qué experimenta o qué ocurre en ella. No existe una reciprocidad afectiva ni una comunicación no verbal.

La situación es completamente distinta en la relación entre personas. Incluso con un animal podemos establecer vínculos, interpretar señales y desarrollar formas de interacción emocional. Con la inteligencia artificial, en cambio, solo recibimos información organizada según patrones previamente programados.

La experiencia educativa, en consecuencia, no se limita a la transmisión de conocimientos. Su riqueza radica en la relación que se establece entre quienes participan de ella. En ese sentido, el profesor ocupa un lugar insustituible. Lo que somos capaces de construir en el aula depende precisamente de esa interacción entre seres humanos.

La invitación que plantea el texto resulta especialmente sugerente porque nos recuerda que es el lenguaje lo que nos constituye como seres propiamente humanos. Gracias a él podemos construir vínculos, sostener afectos, proyectar metas y dotar de sentido a nuestras vidas.

Como plantean Carol Ryff¹⁰ y otros autores de la psicología, el ser humano se proyecta hacia el futuro, busca propósitos y construye significado. Ninguna herramienta tecnológica puede, por sí sola, realizar ese proceso existencial.

Por ello, más que hablar de fragilidad, quizás deberíamos reconocer que esa aparente vulnerabilidad constituye, en realidad, nuestra mayor fortaleza. Es desde allí donde podemos seguir creciendo, desarrollándonos e incorporando a la diversidad de estudiantes que hoy forman parte de nuestras instituciones.

Y subrayo la palabra diversidad porque el estudiante contemporáneo ya no responde al modelo tradicional de quien se dedica exclusivamente al estudio. Cada vez más jóvenes trabajan, participan en distintos espacios sociales, económicos y políticos, y deben compatibilizar múltiples responsabilidades.

Frente a ese escenario, el lenguaje y las formas de vinculación que construimos con ellos nos desafían a desarrollar una mejor universidad, una mejor docencia y, en definitiva, una transformación más profunda de sus vidas.

VC:

Muchas gracias, Marjorie. Continuamos con la docente Marcela y su respuesta.

MA:

Mi respuesta es muy similar a la tuya. Creo que en el aula debe existir esa humanidad que el Papa releva en la encíclica: la humanidad presente en la forma en que nos comunicamos, en la relación entre profesor y estudiante y en el vínculo que allí se construye. Ese vínculo no puede ser reemplazado por una máquina, por más eficiente que sea al responder preguntas o entregar información, porque el ser humano necesita sentirse acogido en el espacio donde estudia y aprende.

Eso es precisamente lo que destaca el Papa: la importancia de los vínculos entre las personas. De ahí también surge la referencia a Nehemías y al trabajo en equipo, a la manera en que la unión entre las personas permite construir y reconstruir comunidades. Sin embargo, esa experiencia parece estar debilitándose. Hoy podemos entrar a un aula y ver a muchos estudiantes físicamente presentes, pero cada uno inmerso en su propio mundo, concentrado en su teléfono móvil. Podemos estar exponiendo contenidos que les resultan interesantes y,

[10] Carol D. Ryff (1951-) es una psicóloga y académica estadounidense, profesora emérita de la University of Wisconsin-Madison, reconocida por sus investigaciones sobre bienestar psicológico, desarrollo humano y envejecimiento. Su modelo de *bienestar psicológico eudaimónico* sostiene que una vida plena no depende únicamente de la experiencia del placer o la satisfacción inmediata, sino del desarrollo integral de la persona a través de seis dimensiones fundamentales: autoaceptación, relaciones positivas con los demás, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. Sus trabajos han contribuido a desplazar la comprensión de la felicidad desde indicadores meramente subjetivos hacia una concepción centrada en el sentido, la realización personal y el cultivo de las potencialidades humanas.

aun así, no establecer contacto visual ni generar una verdadera interacción.

Quienes tenemos más años recordamos que en la universidad existía otra forma de relacionarse con los docentes. Había una interacción más cercana y una construcción distinta del vínculo educativo. Actualmente, muchas veces el profesor aparece simplemente como alguien que entrega contenidos frente al curso.

Por ello, si recuperamos la dimensión humana de la docencia y somos capaces de transmitirla a nuestros estudiantes, fortaleciendo el trabajo en equipo y la construcción de vínculos significativos, podremos avanzar hacia aquello que el Papa propone: una fraternidad auténtica en los espacios que habitamos. Debemos dejar de ser individuos aislados para volver a reconocernos como parte de una comunidad, como una familia universitaria.

Coincido plenamente en que somos los docentes quienes estamos llamados a liderar este proceso. Nosotros mismos, en ocasiones, hemos caído en la lógica de buscar información, entregarla y dar por concluida nuestra tarea. Pero debemos preguntarnos qué ocurre después: ¿está realmente el estudiante comprendiendo y apropiándose de aquello que queremos transmitir?

La tecnología debe ser un medio, nunca el fin último del proceso educativo.

VC:

Perfecto, muchas gracias. Continuaremos con la siguiente pregunta: en tiempos de inteligencia artificial, inmediatez y posverdad, ¿qué rol juegan la lectura, el pensamiento crítico y la formación valórica que propone el Papa León XIV?

Mientras piensan sus respuestas, quisiera recordar que León XIV retoma el legado de León XIII^[1], quien escribió una encíclica en el contexto de la Revolución Industrial. Resulta interesante observar ese paralelo histórico: así como entonces se reflexionó sobre los efectos de la industrialización, hoy se nos invita a pensar críticamente la revolución digital.

Asimismo, la referencia a la Torre de Babel nos permite preguntarnos si la inteligencia artificial podría llevarnos a hablar lenguajes distintos y, eventualmente, a generar nuevas formas de

[1] León XIII (1810-1903), nacido Vincenzo Gioacchino Pecci, fue papa de la Iglesia católica entre 1878 y 1903 y una de las figuras más influyentes del pensamiento social moderno. Su pontificado estuvo marcado por el esfuerzo de dialogar con los profundos cambios políticos, económicos e industriales del siglo XIX, especialmente aquellos derivados de la Revolución Industrial. Es reconocido como el iniciador de la Doctrina Social de la Iglesia a partir de la encíclica *Rerum novarum* (1891), texto fundacional que abordó las condiciones de vida de la clase trabajadora, defendió la dignidad del trabajo humano, el derecho a la asociación obrera y la función social de la propiedad, proponiendo una vía intermedia entre el liberalismo económico extremo y el socialismo revolucionario. Asimismo, impulsó la recuperación del pensamiento de Santo Tomás de Aquino mediante la encíclica *Aeterni Patris* (1879), promoviendo el diálogo entre fe, razón y ciencia. La referencia contemporánea a León XIII evoca, por tanto, la capacidad de la Iglesia para interpretar críticamente las grandes transformaciones históricas y ofrecer orientaciones éticas frente a los desafíos de cada época; del mismo modo que *Rerum novarum* reflexionó sobre la cuestión obrera en el contexto industrial, los documentos actuales buscan pensar las implicancias humanas, sociales y morales de la revolución digital y de la inteligencia artificial.

desorientación ética. Padre Jaime, adelante.

FJC:

En efecto, León XIV establece un diálogo con la tradición inaugurada por León XIII frente a la Revolución Industrial, pero ahora trasladada al contexto de la revolución digital.

El llamado del Papa tiene que ver, ciertamente, con el pensamiento crítico, pero también con algo que aún no hemos profundizado suficientemente: preguntarnos qué hay detrás de la inteligencia artificial. ¿A quién le interesa que obtengamos determinadas respuestas y no otras? ¿Cuáles son los parámetros que orientan esos resultados?

Ustedes han mencionado la humanidad del sentir, de los afectos y de los vínculos presentes en el aula, pero esto no se limita al espacio educativo. Se extiende a cualquier ámbito donde existan relaciones humanas. Incluso yo podría ser reemplazado por una inteligencia artificial capaz de elaborar una excelente prédica. De hecho, el propio Papa ha señalado a los sacerdotes que no preparen sus homilias mediante inteligencia artificial, porque aquello que se pierde es, precisamente, el vínculo humano.

Por ello, la cuestión fundamental es preguntarnos qué ocurre con la libertad cuando los datos son interpretados por sistemas cuyos criterios desconocemos. ¿Qué elementos subraya la inteligencia artificial? ¿Qué aspectos omite? ¿Hacia dónde orienta nuestras respuestas?

No se trata de demonizar la tecnología, sino de reconocer que no es neutral. Y desde esa constatación surge, nuevamente, la necesidad del pensamiento crítico como una de las principales invitaciones que nos formula el Papa.

VC:

Eso se relaciona también con la idea que plantea el Papa acerca de la necesidad de "desarmar" la inteligencia artificial para otorgarle un sentido ético a este proceso tecnológico, que pareciera constituir un cambio de época. Muchas gracias, Padre Jaime. Adelante, Pablo.

PA:

Quiero ser muy cuidadoso con mis palabras. En realidad, el Papa no está advirtiéndome nada que previamente no hubiese sido advertido respecto de la inteligencia artificial. Lo que aporta la encíclica es un sustrato teológico y cristiano que entrega un significado más profundo a preocupaciones que ya conocíamos.

Temas como la transparencia de los algoritmos o la falta de democratización en el acceso a estas tecnologías ya estaban presentes en otros debates. De hecho, la propia encíclica señala que uno de los grandes desafíos consiste en que estas transformaciones no ocurran simplemente a nuestro lado, sin participación ni incidencia por parte de la mayoría de las personas.

Hoy muchos observamos estos procesos esperando que resulten beneficiosos, pero con escasa capacidad real de intervenir en su desarrollo. Tampoco sabemos aún qué profesiones se verán favorecidas o perjudicadas. Lo único cierto es que toda revolución tecnológica produce ganadores y perdedores.

La Revolución Industrial, a la que aludía León XIII, transformó profundamente el mundo del artesanado. Del mismo modo, habrá que observar qué conservará y qué destruirá esta nueva revolución digital.

Existen ya investigaciones que encienden señales de alerta. Recuerdo, por ejemplo, estudios realizados en hospitales de Estados Unidos donde sistemas de inteligencia artificial reproducían sesgos raciales al priorizar la atención de pacientes blancos por sobre pacientes afroamericanos, basándose en antecedentes históricos asociados a rentabilidad y cobertura.

Algo similar ocurre con los sesgos de género. Si hoy un joven y una joven consultan a una inteligencia artificial sobre qué carrera estudiar, es muy probable que reciban respuestas condicionadas por estereotipos previamente incorporados en los datos de entrenamiento. La herramienta, por tanto, no es neutral.

Y en esta época de la posverdad, donde sabemos que la inteligencia artificial ya ha influido en procesos electorales y plebiscitarios en distintos lugares del mundo, creo que debemos volver a lo más elemental: la lectura.

El libro físico continúa siendo una tecnología extraordinariamente eficiente. No existe aún otra herramienta que lo supere en términos de accesibilidad, costo y complejidad cultural. Debemos recuperar el valor de la lectura y preguntarnos cómo acercamos nuevamente a nuestros estudiantes a las bibliotecas y a esos espacios de encuentro con el conocimiento.

En esas prácticas aparentemente análogas o tradicionales encontramos también importantes defensas frente a la opacidad y la falta de democratización que todavía caracterizan al ecosistema tecnológico contemporáneo.

VC:

Muchas gracias, Pablo. Marjorie y Marcela, nos quedan aproximadamente dos minutos para cada una de sus intervenciones.

MA:

El pensamiento crítico y la lectura son temas sobre los cuales podríamos profundizar largamente, porque constituyen precisamente algunos de los elementos que el Papa identifica como especialmente amenazados en la actualidad.

De algún modo, esto conecta con lo que hemos venido conversando durante este encuentro. En una parte de la encíclica se advierte sobre el peligro de aceptar respuestas prefabricadas o códigos que no siempre son correctos, precisamente porque dichas respuestas provienen de

un tercero y no de nuestro propio proceso reflexivo.

Y ahí radica uno de los principales riesgos: estamos perdiendo nuestra capacidad de pensamiento crítico. El problema es que no estamos pensando; estamos esperando que una especie de tercera persona nos entregue la respuesta. Pero esa tercera persona construye sus respuestas a partir de lo que otras personas han dicho previamente y de la información con la que ha sido entrenada. Por lo tanto, dejamos de ejercer nuestro propio pensamiento.

El Papa trabaja este tema en distintos pasajes de la encíclica, insistiendo en la necesidad de volver a la lectura y al pensamiento crítico, precisamente porque eso es lo que, lamentablemente, hemos ido olvidando. Y me incluyo en ello, porque no voy a negar que también he utilizado la inteligencia artificial en diversas ocasiones y para distintos fines. Sin embargo, ahí está el desafío: ¿cómo enseñamos a nuestros estudiantes a utilizar estas herramientas?

Debemos enseñarles a emplearlas críticamente, a preguntarse si aquello que reciben es realmente lo que necesitan y si responde a sus propios procesos de reflexión. Creo que por ahí pasa la cuestión fundamental.

MG:

En este contexto de posverdad, la inteligencia artificial también nos interpela a reconocer que detrás de esta tecnología existen escenarios, actores y grupos de interés muy concretos. Hay grupos económicos interesados en su desarrollo y masificación, y el hecho de que hoy la utilicemos cotidianamente responde a decisiones y procesos que comenzaron hace quince o veinte años.

Por ello, me parece fundamental explicitar esta realidad y transmitirla también a nuestros estudiantes. No estamos frente a una tecnología ingenua ni inocente. Como señala el Papa, no es una herramienta auténticamente neutral. Ha sido diseñada con determinadas intenciones y responde a intereses económicos específicos.

Precisamente por eso, esos intereses deberían motivarnos a desarrollar una saludable sospecha crítica. A partir de ellos se construyen modelos económicos altamente atractivos, pero también se generan dinámicas complejas respecto del uso de la información personal.

Hoy entregamos, muchas veces sin plena conciencia, fotografías de nuestros hijos e hijas, información médica, datos privados sobre nuestras relaciones personales e incluso aspectos relacionados con nuestro estado psicológico, esperando que la tecnología nos proporcione respuestas o apoyo.

Sin embargo, esta tecnología no es inocua ni neutra. Las respuestas que recibimos han sido diseñadas en otras latitudes, bajo patrones culturales e intereses diferentes a los nuestros. Y ya conocemos casos en los que ciertas respuestas han contribuido a desencadenar situaciones

dramáticas en jóvenes y adolescentes. Evidentemente, la responsabilidad no recae exclusivamente en la inteligencia artificial, pero sí debemos reconocer que existe un escenario más amplio detrás de su funcionamiento.

No se trata de la tecnología por la tecnología; hay personas que piensan, diseñan y orientan estos desarrollos. Por ello, la duda y la desconfianza razonable resultan indispensables.

Y aquí conecto esta reflexión con el pensamiento científico. Como investigadora, considero que uno de los mayores aportes de la investigación consiste precisamente en poner en cuestión aquello que creemos saber. Los postulados teóricos, nuestras hipótesis e incluso nuestras propias convicciones deben ser sometidos permanentemente a prueba.

Transmitir esa actitud a los estudiantes es profundamente valioso. Deben aprender a examinar críticamente sus pensamientos, sus creencias y su entorno, y nosotros tenemos la responsabilidad de acompañarlos en ese ejercicio cotidiano.

Finalmente, recordaba a Kant cuando afirmaba que existe una ley moral dentro de cada uno de nosotros. Probablemente, hoy esa afirmación adquiriría nuevos matices, porque la moral que habita en el ser humano no coincide necesariamente con los patrones morales que subyacen a la inteligencia artificial, contruidos a partir de determinados datos y criterios de programación.

Por eso encuentro este fenómeno tan fascinante como inquietante. Por una parte, admiramos la extraordinaria capacidad humana que ha hecho posible el desarrollo de estas tecnologías; por otra, sentimos la necesidad de cuestionar críticamente las respuestas que nos entregan. Porque no solo proporcionan información: también transmiten valores, principios y formas de comprender el mundo.

Y cuando las personas atraviesan situaciones de vulnerabilidad —psicológica, social o económica— la influencia de una respuesta generada por inteligencia artificial puede ser mucho mayor.

Por ello, debemos preguntarnos de qué manera nosotros, como instituciones educativas, como profesores y como comunidad en general, estamos llamados a fortalecer a nuestros estudiantes, a nuestras familias y a nosotros mismos para relacionarnos críticamente con estas herramientas. Sigamos utilizándolas mientras contribuyan efectivamente a nuestro bienestar y a nuestros propósitos humanos, pero siempre desde una posición reflexiva y consciente.

VC:

Muchísimas gracias. Les pedimos un aplauso para nuestros cuatro expositores.

Tenemos todavía mucho que seguir conversando, pero el tiempo nos apremia, así que abriremos un espacio para un máximo de dos preguntas del público. ¿Alguien quisiera intervenir?

Estudiante:

Quisiera agradecer a los cuatro expositores y, por supuesto, a la profesora Victoria por moderar este diálogo. Todas las perspectivas presentadas resultan complementarias y enriquecedoras dentro de este contexto académico.

Mi pregunta está dirigida particularmente a Marcela, en su calidad de jefa de carrera del área informática.

La encíclica sostiene que la justicia social y la protección de la dignidad humana no son objetivos secundarios respecto de la producción técnica, sino condiciones que deben incorporarse desde el diseño mismo de los sistemas. Considerando que quienes trabajamos en informática somos, en cierto modo, la primera línea al momento de establecer las reglas del juego para la inteligencia artificial, quisiera preguntarte lo siguiente:

Desde tu experiencia en la docencia universitaria, ¿qué estrategias o transformaciones en los planes de estudio de las ciencias informáticas consideras prioritarias para que los futuros ingenieros e ingenieras aprendan a auditar bases de datos, detectar sesgos éticos e incorporar la ética como un requisito funcional inherente al ciclo de vida del desarrollo de software?

MA:

Excelente pregunta; realmente es una cuestión fundamental.

Y eso que nunca te hice clases, María, pero igualmente has dado en un punto muy relevante. Lo que planteas no solo interpela a nuestra institución, sino al conjunto del sistema de educación superior.

Los planes de estudio que hoy utilizamos fueron concebidos en un escenario previo a la irrupción masiva de la inteligencia artificial. Por ello, resulta indispensable revisarlos y actualizarlos.

Esta reflexión no se limita únicamente a las asignaturas específicas de Ingeniería en Informática. Debemos recordar que la formación de un ingeniero o ingeniera incluye múltiples áreas complementarias que contribuyen a su desarrollo integral y profesional.

¿Qué debemos hacer entonces? En primer lugar, comprender que estas transformaciones no dependen exclusivamente de las instituciones educativas. Existe también una estructura regulatoria que orienta y valida nuestros programas de formación. Por lo tanto, los cambios deberían impulsarse igualmente desde los organismos ministeriales y las políticas públicas.

Pero, además, la reflexión debe comenzar mucho antes de la universidad. Si solo modificamos los programas de educación superior, generaremos nuevos sesgos y desigualdades. Necesitamos repensar cómo enseñamos en los liceos, en las escuelas e incluso desde la educación parvularia, porque la formación ética y crítica frente a la tecnología debe construirse desde las primeras etapas del proceso educativo.

Ahora, respondiendo puntualmente a las asignaturas vinculadas al ámbito informático, sí, es necesario producir cambios. Debemos incorporar estas transformaciones considerando tanto el uso ético de la inteligencia artificial como su aplicación en el mundo del trabajo y las competencias necesarias para enfrentar los desafíos que plantea, no solo para nuestro país, sino para el contexto global actual.

Es una tarea enorme y requiere mucho trabajo. Sin embargo, si logramos que no solo los académicos, sino también grupos de expertos como este, participen activamente en la discusión y construcción de estas propuestas, podremos impulsar cambios significativos. Ahora bien, existen otros aspectos previos que también debemos abordar, como señalaba mi colega, pero sin duda es un proceso que debemos emprender.

No sé si respondí adecuadamente a la pregunta.

VC:

Perfecto, muchas gracias.

Asistente:

Más que una pregunta, quisiera hacer un comentario.

Primero, agradecer a nuestros queridos ponentes, porque realmente enriquece escuchar perspectivas tan diversas y complementarias. Me llamó especialmente la atención la reflexión sobre cómo estamos formando a nuestros futuros profesionales. Evidentemente, debemos formarlos en lo académico y en lo intelectual, pero también debemos preguntarnos cómo los ayudamos a implicarse en la realidad, porque el documento también nos interpela en ese sentido: no ser meros observadores, sino involucrarnos y actuar.

En ese contexto, comprendí la importancia de formar también en valores y en la manera en que cada persona ejerce su rol profesional, porque ser profesional implica, de alguna forma, administrar una cuota de poder. Creo que, si profundizamos en este documento, aparecen preguntas muy relevantes: ¿cómo manejamos el poder? El hecho de ser profesional otorga una determinada autoridad; dirigir una institución o una comunidad también la otorga; incluso ser sacerdote supone una forma de poder.

¿Cómo utilizamos ese poder?

Yo provengo de Bolivia y, por determinadas orientaciones ideológicas —que no corresponde discutir aquí—, durante un tiempo se eliminaron asignaturas como Filosofía y Religión, junto con otros espacios destinados a la formación valórica. Y eso ha tenido consecuencias importantes.

Lo que aquí se ha compartido respecto de la falta de implicación y de la necesidad de pensar críticamente la realidad conecta directamente con esa experiencia: ¿cómo actuamos frente al mundo que habitamos?, ¿cómo nos comprometemos con nuestra realidad concreta?

Finalmente, creo que el propio título del documento, *Magnífica Humanitas*, nos ofrece una clave muy profunda. La inteligencia artificial es producto de la inteligencia humana; es una creación nacida de lo que el ser humano ha sido capaz de desarrollar. Y eso debería maravillarnos, porque ha surgido de nosotros mismos. Pero, al mismo tiempo, debemos preguntarnos hasta dónde y bajo qué condiciones queremos seguir avanzando.

Ese era simplemente mi comentario. Muchas gracias.

MG:

Disculpa, ¿cuál es tu nombre?

Asistente:

Enrique.

MG:

Enrique, lo que señalas no es tan distinto de lo que ocurre en Chile. Aquí también existe, cada cierto tiempo, un debate respecto de la importancia de asignaturas como Filosofía, Historia y otras disciplinas humanísticas. Incluso, en algunos contextos, se ha planteado la posibilidad de eliminarlas, y efectivamente su presencia en el currículum escolar se ha ido reduciendo.

Sin embargo, también es justo reconocer que algunas universidades han fortalecido progresivamente la formación en artes liberales, en humanidades y en espacios de deliberación crítica. Lo hemos conversado en otras oportunidades: las ciencias humanas siguen siendo fundamentales para la formación integral.

Y considero que eso es tremendamente valioso. Debemos seguir promoviendo la discusión sobre el aporte de aquellas disciplinas que no pertenecen exclusivamente al ámbito técnico.

Yo misma investigo sobre STEM y sobre las barreras y sesgos que enfrentan las mujeres en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, ámbitos que, sin duda, requieren atención y fortalecimiento. Pero también debo reconocer que no representan la única vía posible de desarrollo humano.

Existen otras formas igualmente valiosas de realización personal y social, como la pedagogía y las humanidades. Precisamente estas disciplinas nos permiten deliberar, desarrollar razonamientos más profundos y cuestionar críticamente la realidad.

Creo que ahí existe un aprendizaje pendiente y, afortunadamente, algunas universidades ya están avanzando en esa dirección. Ojalá muchas más puedan sumarse a ese esfuerzo.

VC:

Agradecemos profundamente a Marjorie, Marcela, al padre Jaime y a Pablo por sus valiosas reflexiones y aportes a este diálogo.

Cómo citar este artículo: Araya Alarcón, R. (Ed.). (2026). Magnifica Humanitas: diálogo sobre la Encíclica en la formación académica. *Phrónesis*, 1(2), pp. 170–189.

González Miranda, Sergio. (2025). Iquique. Un mito de modernidad: El desarrollo urbano del puerto mayor desde la microhistoria de un barrio (El Morro), 1845–1880. RIL Editores - Universidad de Tarapacá.

Por Damir Galaz-Mandakovic¹

La publicación del libro *Iquique. Un mito de modernidad: El desarrollo urbano del puerto mayor desde la microhistoria de un barrio (El Morro)*, del Dr. Sergio González Miranda (Premio Nacional de Historia, 2014), constituye una contribución de especial relevancia para la historiografía urbana del norte de Chile.

En esta obra, Sergio González Miranda ofrece una interpretación renovada sobre la formación histórica de Iquique durante el siglo XIX, desplazando el análisis desde los tradicionales enfoques centrados en el ciclo salitrero hacia una aproximación que privilegia la experiencia cotidiana, la configuración barrial y la construcción simbólica de la ciudad. El resultado es un estudio que combina historia urbana, microhistoria, antropología histórica y reflexión teórica para examinar críticamente los procesos de modernización en un puerto periférico, pero a la vez, profundamente integrado a los flujos del capitalismo global.

Uno de los principales aportes del libro reside en la formulación del concepto de *mito de modernidad*. A través de esta noción, el autor cuestiona las interpretaciones lineales del progreso urbano y demuestra que Iquique constituyó una experiencia de modernización profundamente contradictoria. La ciudad fue simultáneamente un puerto cosmopolita y una periferia dependiente; un espacio de innovación económica y tecnológica, pero también de precariedad material, desigualdad social e inestabilidad institucional. En consecuencia, la modernidad deja de entenderse como un proceso homogéneo y de ruptura definitiva con el pasado tradicional para concebirse como una construcción histórica compleja, atravesada por tensiones, discontinuidades, múltiples temporalidades, persistencias y constantes procesos de resignificación.

Esta perspectiva adquiere especial densidad analítica a través del estudio del barrio El Morro, presentado como el núcleo originario del puerto. Lejos de constituir un simple sector popular o pesquero, el barrio aparece como un espacio fundamental para comprender la consolidación de Iquique. Allí convergieron viviendas, infraestructura portuaria, actividades comerciales, prácticas religiosas, sociabilidades cotidianas y formas de organización comunitaria que otorgaron cohesión al desarrollo urbano. Desde esta escala local, el autor reconstruye redes

[1] Doctor en Historia y Doctor en Antropología. ORCID:

familiares, festividades, tradiciones marítimas y sentidos de pertenencia que permiten examinar la ciudad como una construcción social antes que exclusivamente económica.

El examen del barrio permite articular una lectura multiescalar que integra de manera sólida los procesos locales, regionales y globales. González Miranda demuestra que los procesos globales asociados al comercio internacional, la expansión del capitalismo y la integración de mercados adquirieron expresiones concretas en espacios urbanos específicos. De este modo, la historia local deja de ser una narración marginal para transformarse en una vía privilegiada para descifrar fenómenos de alcance regional e internacional. La microhistoria opera así no como una reducción de escala, sino como una estrategia metodológica capaz de revelar dimensiones invisibles en los análisis estructurales.

En este contexto resulta especialmente sugerente la metáfora del erizo y el cangrejo (pancora), utilizada para representar la relación simbiótica entre El Morro y el puerto de Iquique. Mientras el erizo simboliza la estructura mayor de la ciudad, expuesta a las dinámicas del comercio marítimo y de la economía internacional, el cangrejo representa al barrio como depositario de la memoria, la cohesión social y la continuidad histórica. La metáfora trasciende su dimensión literaria para convertirse en una herramienta interpretativa que permite comprender la estrecha interdependencia entre ciudad y comunidad, entre expansión económica y reproducción de la vida cotidiana.

De igual modo, la investigación recurre, como un logrado recurso retórico, a la figura del *flâneur* —el caminante urbano que observa y descifra la ciudad mientras la recorre—, la cual funciona como una sugerente metáfora para interpretar Iquique más allá de los datos económicos o de los grandes acontecimientos históricos.

Inspirado en la tradición intelectual de Charles Baudelaire y Walter Benjamin, este paseante atento avanza por calles, plazas y barrios descubriendo en fachadas, ruinas, fiestas, nombres de calles y costumbres las huellas del pasado. En ese sentido, el caminante permite leer a la ciudad como un texto vivo: cada recorrido revela las tensiones entre modernidad y tradición, progreso y precariedad, memoria y olvido. Aplicada al barrio El Morro, esta metáfora sugiere que solo mediante el recorrido atento y la observación de sus espacios cotidianos es posible comprender cómo ese sector ha preservado atributos históricos, culturales e identitarios fundamentales de Iquique en el contexto de una ciudad sometida a continuas transformaciones.

Otro aspecto destacable corresponde al tratamiento de la composición demográfica y cultural de Iquique. Se demuestra que, antes de la anexión chilena, el puerto constituía un espacio marcadamente multicultural, donde convivían poblaciones peruanas, chilenas, bolivianas, europeas, chinas y otros grupos migrantes. Esta diversidad no aparece presentada como un dato meramente descriptivo, sino como un componente estructural en la formación de la

ciudad y de su identidad histórica. Desde este enfoque, la obra cuestiona las narrativas nacionalizantes posteriores y recupera el carácter transnacional que caracterizó al puerto durante gran parte del siglo XIX.

Especial interés adquiere también la reflexión sobre la articulación de la identidad urbana. En las páginas finales de la obra, González Miranda recurre a una referencia clásica tomada de *La Odisea* para interrogar el sentido de pertenencia y las múltiples escalas de identificación colectiva. La pregunta formulada por Arete a Odiseo —«¿Quién eres y de qué país procedes?»— sirve como punto de partida para mostrar que las formas de adscripción territorial no siempre coinciden con las categorías nacionales modernas. A partir de esta reflexión, el autor propone entender el barrio como una comunidad de pertenencia comparable, en términos afectivos y culturales, a las antiguas polis griegas, sugiriendo que la identidad puede construirse desde espacios próximos y cotidianos antes que exclusivamente desde el Estado-nación. La afirmación de que alguien pueda responder «Soy morrino, vengo del país del Morro» sintetiza con notable eficacia esta propuesta interpretativa.

Desde el punto de vista metodológico, la obra desarrolla con solvencia el enfoque microhistórico para explicar procesos de urbanización, migración, formación de economías extractivas e inserción regional en redes globales. Esta estrategia evita reducir la historia de Iquique a indicadores económicos o decisiones estatales y restituye el protagonismo de actores locales, relaciones vecinales, usos del espacio y prácticas culturales. En ese sentido, el libro contribuye también a una historia de los sectores subalternos, incorporando dimensiones sociales que habitualmente permanecen relegadas en las historias económicas del puerto.

El rigor empírico se sustenta en una amplia triangulación documental que integra censos, prensa histórica, informes consulares, expedientes judiciales, documentos notariales, relatos de viajeros y una extensa bibliografía especializada. La diversidad de fuentes permite reconstruir trayectorias sociales complejas y otorga consistencia al argumento central. Paralelamente, la incorporación de referentes teóricos como Georg Simmel, Michel Foucault, Benedict Anderson y David Harvey enriquece la interpretación al situar el caso iquiqueño dentro de debates más amplios sobre ciudad, poder, imaginarios urbanos y producción social del espacio.

Uno de los logros más significativos consiste en desmontar representaciones tradicionales sobre Iquique. Frente a visiones nostálgicas o celebratorias del progreso urbano, González Miranda propone una lectura crítica que entiende la ciudad como resultado de superposiciones históricas, conflictos sociales y modernizaciones incompletas. La memoria urbana deja así de constituir un ejercicio de evocación para convertirse en objeto de investigación histórica y antropológica.

Desde una perspectiva latinoamericana, la obra trasciende ampliamente el caso de Iquique. El análisis demuestra que numerosas ciudades portuarias de la región experimentaron procesos

semejantes de modernización desigual, articulando influencias extranjeras, tradiciones locales, economías extractivas y profundas asimetrías sociales. En este sentido, el caso estudiado ofrece claves interpretativas para analizar las múltiples formas que adquirió la modernidad en América Latina y las contradicciones inherentes a la expansión del capitalismo en territorios periféricos. En conjunto, *Iquique. Un mito de modernidad* representa una contribución historiográfica de gran solidez conceptual y metodológica. Su principal fortaleza reside en demostrar que los grandes procesos históricos pueden comprenderse con mayor profundidad cuando se observan desde escalas locales, barrios específicos y comunidades concretas. Al situar a El Morro como eje interpretativo del desarrollo urbano iquiqueño, Sergio González Miranda ofrece una lectura original sobre la ciudad, revelando que toda modernidad se construye sobre la interacción permanente entre memoria, identidad, territorio y cambio histórico. Se trata, en definitiva, de una obra destinada a convertirse en una referencia obligada para quienes investigan historia urbana, antropología histórica, estudios portuarios y procesos de modernización en América Latina.

Cómo citar este artículo: Galaz-Mandakovic, D. (2026). [Reseña del libro *Iquique. Un mito de modernidad: el desarrollo urbano del puerto mayor desde la microhistoria de un barrio (El Morro), 1845–1880*, de S. González Miranda]. *Phrónesis*, 1 (2), pp. 190–193.

PHRÓNESIS

SANTO
TOMÁS / SEDE
IQUIQUE

SANTO
TOMÁS / DIRECCIÓN
DE FORMACIÓN
E IDENTIDAD

SANTO
TOMÁS / VINCULACIÓN
CON EL MEDIO

La *PHRÓNESIS* es un término griego que se traduce como sabiduría práctica, abarcando las ideas de prudencia y sentido común. Con raíces en la filosofía griega antigua, se considera una virtud intelectual que implica no solo conocer el curso de acción correcto, sino también comprender por qué es la elección correcta. Este concepto fue desarrollado notablemente por Aristóteles, quien categorizó las virtudes en intelectuales y éticas, situando la *phrónesis* como un elemento clave del razonamiento práctico. Aristóteles creía que las personas deben primero desarrollar buenos hábitos en la infancia y luego aprender a aplicar la sabiduría práctica a medida que maduran. La influencia de la *phrónesis* se extiende a los debates modernos, donde la toma de decisiones éticas es primordial, enfatizando la importancia tanto de los medios como de los resultados. En definitiva, la *phrónesis* sirve como base para el buen juicio y el carácter, fomentando el comportamiento moral y ético en diversos aspectos de la vida.

Queda estrictamente prohibido el uso del contenido con fines comerciales, su reproducción total sin atribución o cualquier modificación que pueda inducir a error respecto a su autoría u origen.