

EDUCACIÓN EN CLAVE DE ALGUNAS VOCES:

NEUROEDUCACIÓN, INTELIGENCIAS Y DIVERSIDAD
LIBRO COORDINADO



**EDUCACIÓN EN CLAVE DE
ALGUNAS VOCES:
NEUROEDUCACIÓN,
INTELIGENCIAS Y DIVERSIDAD
(LIBRO COORDINADO)**



**EDUCACIÓN EN CLAVE DE ALGUNAS
VOCES: NEUROEDUCACIÓN, INTELIGENCIAS
Y DIVERSIDAD**

(LIBRO COORDINADO)

1ª ed. – Colombia - 244 páginas

27.94 x 21.59 cm

ISBN DIGITAL: 978-628-95101-8-8



1. Conocimiento 2. Educación Adultos 3. Psicología 4. Investigación

Derechos exclusivos de edición reservados para todo el mundo:

© **Congresos PI**

© **Sello Editorial: Editorial Congresos PI – Editorial PI**

© **Editora: Liliانا Andrea Calderón Garzón**

© **Diseño y Artes de Tapas: Mayerly Ruiz Chávez**

Colombia

2025



Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de cubierta, puede ser reproducida, almacenada, o transmitida en manera alguna, ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, de grabación o fotocopia sin el previo permiso.

CRÉDITOS

Juanita del Pilar Bejarano Celis
Liliana Andrea Calderón Garzón
Nery Esperanza Cuevas Ocampo
Patricia Bibiana Ramírez
Georgia M.K. Grondin



CRÉDITOS	4
NOTA DE COORDINACIÓN	7
PRÓLOGO	9
ENTRE CEREBROS Y AFECTOS: REPENSAR LA EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD	18
BETWEEN BRAINS AND AFFECTS: RETHINKING EDUCATION FROM A VIEW OF DIVERSITY	18
Liliana Andrea Calderón Garzón	18
EL PROTAGONISMO ESTUDIANTIL EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL	68
STUDENT LEADERSHIP IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE	68
Patricia Bibiana Ramírez	68
EMPATÍA Y TECNOLOGÍA: EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN SU PRÁCTICA	97
THE PROFESSOR'S ROLE IN INTEGRATING ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO EDUCATIONAL PRACTICE	97
Juanita Bejarano Celis	97
LOS TELÉFONOS MÓVILES COMO UN DISPOSITIVO CULTURAL QUE ENLAZA EN EL AULA	115
MOBILE PHONES AS A CULTURAL RESOURCE THAT MAY LINK TOGETHER IN THE CLASSROOM	115
Nery Esperanza Cuevas Ocampo	115
PONEN SEMÁFOROS DONDE NO DEBE DE HABER, ESQUEMAS COGNITIVOS Y GUIONES DISCURSIVOS EN MIGRANTES PROFESIONALES	135
THEY PUT TRAFFIC LIGHTS WHERE THEY SHOULD NOT BE," COGNITIVE SCHEMAS AND DISCURSIVE SCRIPTS IN PROFESSIONAL MIGRANTS	135
Georgia M.K. Grondin	135
PSIQUE Y SABER EN TIEMPOS DE ALGORITMOS	177

PSYCHE AND KNOWLEDGE IN TIMES OF ALGORITHMS	177
Liliana Andrea Calderón Garzón	177



NOTA DE COORDINACIÓN

Este libro es, en gran parte, el resultado de un trabajo compartido entre las autoras que provienen de distintos espacios de reflexión sobre la educación. No fue concebido desde un único punto de vista, sino como un cruce de aportes que, poco a poco, dieron forma a un material colectivo. El interés central fue disponer de un texto que recogiera esa diversidad y que sirviera de referencia para quienes buscan analizar con mayor detalle el campo educativo.

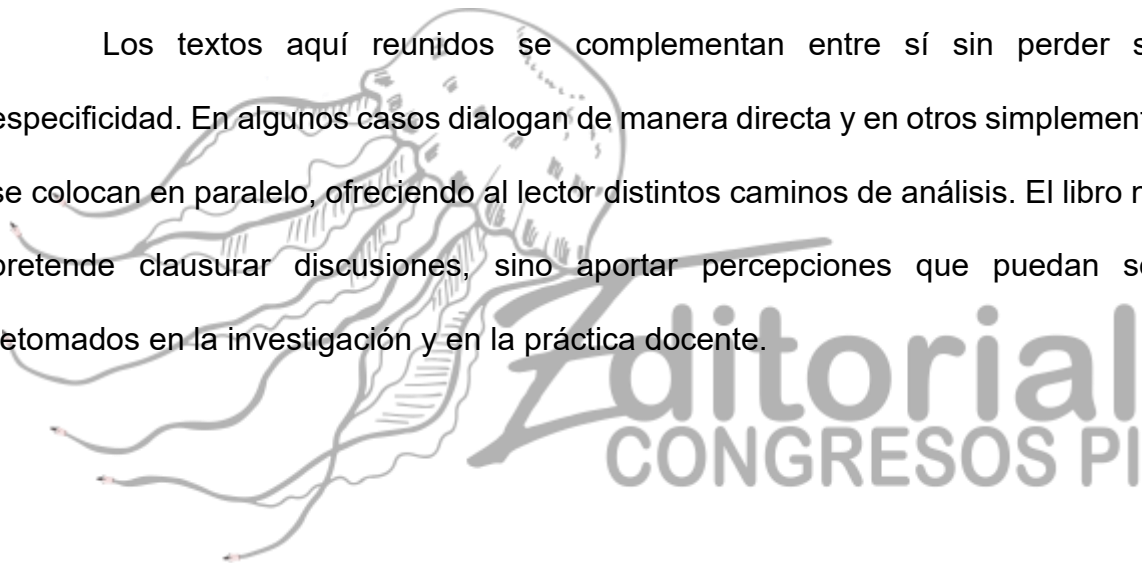
El manuscrito pasó por revisión de pares en modalidad doble ciego. Ese proceso permitió reforzar los argumentos. Aun así, no se trató de uniformar las voces ni de eliminar matices, sino de asegurar que cada tema cumpliera con los criterios básicos de calidad académica. Dicho en otras palabras: se buscó validar el contenido sin borrar la singularidad de quienes lo escribieron.

La coordinación implicó atender a tiempos diferentes de escritura. Esto, lejos de restar, terminó enriqueciendo el resultado, pues permitió mostrar que la discusión sobre educación se nutre tanto de las coincidencias como de los

contrastes. Vale decir que el libro refleja esa tensión y la convierte en parte de su aporte.

Porque cada aporte conserva su perspectiva particular y, al mismo tiempo, dialoga con los demás en distintos niveles. Y el resultado no es un planteamiento acabado, sino una invitación a continuar la conversación desde otros contextos y con nuevas preguntas. Por eso el libro coordinado puede leerse como un material de trabajo, útil tanto en espacios de investigación como en procesos de formación.

Los textos aquí reunidos se complementan entre sí sin perder su especificidad. En algunos casos dialogan de manera directa y en otros simplemente se colocan en paralelo, ofreciendo al lector distintos caminos de análisis. El libro no pretende clausurar discusiones, sino aportar percepciones que puedan ser retomados en la investigación y en la práctica docente.



PRÓLOGO

Hablar de educación hoy es recorrer un territorio abierto, lleno de tensiones y resonancias. En él conviven ecos del pasado —memorias, saberes heredados, voces que aún nos interpelan— con las irrupciones del presente, donde la técnica promete horizontes de inmediatez y control. En ese cruce, la educación deja de ser un canal lineal para mostrarse como un entramado vivo: un tejido de biografías, de culturas en diálogo, de subjetividades que se buscan y se transforman mutuamente.

De esa encrucijada es que surge este libro. No pretende entregar fórmulas listas para aplicar. Su propósito es más bien abrir un espacio de contemplación crítica, una pausa en medio de la prisa, un respiro que permita pensar la educación con sensibilidad y con la profundidad de lo humano, sin perder su perspectiva académica.

En este caso, el conocimiento tantas veces reducido a cifras o métricas, aquí recupera su sentido de experiencia compartida. Porque educar no es solo acumular datos ni prepararnos para un mercado incierto: es sembrar esperanza, cultivar la diferencia y abrir senderos donde lo inesperado pueda germinar.

Es por eso que debemos ser sigilosas en el análisis de este tiempo, la inteligencia artificial entra en las aulas con promesas de rapidez y accesibilidad. Sin embargo, cabe preguntar: ¿la velocidad es sinónimo de comprensión? ¿acaso la abundancia de datos equivale a sabiduría? La fascinación por lo inmediato no alcanza para sustituir la experiencia íntima y singular del estudiante que descubre su voz, que rompe su propio silencio.

Además, debemos reconocer que educar nunca ha sido un gesto neutral. Cada decisión pedagógica conlleva una opción ética: reproducir conformismos o alimentar espíritus críticos, formar conciencias pasivas o despertar la capacidad de resistencia. Este libro se inscribe en la segunda senda: la educación entendida como acto de liberación, como espacio donde la esperanza se vuelve fuerza creadora.

Puesto que los textos aquí reunidos son también un espejo de la época en que vivimos. Una época marcada por la desigualdad, la saturación de información y la fragilidad de los vínculos compartidos. Y, aun así, en medio de esas grietas, persiste la posibilidad de soñar con una educación distinta: una que abraza la pluralidad de voces, que dignifique saberes relegados, y que nos devuelva a la comunidad su papel de fuente y horizonte.

En estas páginas, psicología, filosofía, pedagogía, entre otras, se encuentran como corrientes que, al confluir, ensanchan el cauce. De esa unión brota una certeza: educar no es técnica, es vínculo; no es mecánica, es vida compartida.

Porque enseñar siempre implica reconocer los hilos emocionales, sociales y culturales que tejen la existencia humana.

Leer este libro es aceptar un ejercicio de apertura. No se trata de acopiar conceptos, sino de dejarse interpelar, de aceptar preguntas que incomodan, de soltar certezas que parecían firmes. Puesto que su valor no está en la clausura de un debate, sino en mantener encendida la llama de la inquietud: ¿qué significa educar en este presente? ¿qué implica aprender en un mundo saturado de respuestas veloces y carente de palabras verdaderas?

Por ello, la educación, concebida como acto de humanización, nos reclama recuperar el asombro y la escucha. Educar no es repetir fórmulas ni perseguir resultados inmediatos: es cuidar la paciencia de la pregunta, la ternura del diálogo, la valentía de la crítica.

Y así, la filosofía y la psicología no aparecen aquí como adornos simplemente eruditos, sino como cimientos que devuelven a la pedagogía su espesor ético y su hondura vital. Porque educar no es acumular teorías por prestigio académico: es sostener una conversación sobre lo que significa vivir juntas, acompañarnos y cultivar la libertad.

Es por eso que cada tema de este libro se abre como faro en medio de aguas turbulentas. Sus reflexiones iluminan dilemas urgentes: la tensión entre velocidad tecnológica y profundidad humana, la fragilidad de los vínculos sociales, el riesgo de uniformidad cultural, la disputa entre autonomía y dependencia. Y

cuando se recorre sus páginas es que podemos navegar en ese mapa de contradicciones, pero también en un territorio donde aún palpita la esperanza.

Porque educar en este tiempo es caminar sobre un suelo en conflicto. No hay neutralidad posible: allí se entrecruzan las memorias de saberes ancestrales con las promesas, muchas veces ambiguas, de la innovación tecnológica. La educación no es una línea recta que va del maestro al estudiante; es un tejido en constante transformación, hecho de experiencias subjetivas, contextos culturales e historias colectivas.

Y es en medio de ese entramado que surgen preguntas que insisten: ¿qué significa aprender cuando las máquinas ofrecen respuestas instantáneas? ¿qué implica enseñar cuando lo global amenaza con diluir lo local y el conocimiento corre el riesgo de convertirse en mercancía? Estas preguntas no buscan soluciones definitivas, sino mantener viva la chispa de la crítica.

Este libro nace precisamente de esa inquietud. No se propone como manual de fórmulas aplicables. Más bien abre un espacio desde el cual contemplar el fenómeno educativo en toda su complejidad. Porque educar, aquí, se entiende como un acto político y ético, un gesto que define el tipo de humanidad que estamos dispuestas a construir.

Una donde las palabras que sostienen estas páginas no cierran el debate: lo provocan. Son invitación, son chispa, son insistencia en no dejar morir la reflexión. Frente a un tiempo que privilegia la prisa sobre la paciencia, conviene recordar que

educar es más que prepararnos para la productividad o el mercado: es un ejercicio de libertad, de cuidado y de imaginación compartida.

Por eso hoy la inteligencia artificial y los algoritmos se han convertido en mediadores del aprendizaje. Y, con ellos, aparece un riesgo evidente: confundir rapidez con profundidad, acceso con comprensión, acumulación con sabiduría. Conviene entonces preguntarse: ¿puede una máquina sustituir el estremecimiento del encuentro humano?, ¿puede replicar la voz temblorosa del estudiante que descubre que pensar también es crear?

Educar implica siempre una decisión ética: reproducir obediencia o formar conciencia crítica; alentar el conformismo o cultivar la valentía de cuestionar. Este libro apuesta por lo segundo: por una pedagogía que abra espacio a la complejidad, que conciba la educación como liberación y como práctica de esperanza.

Por eso pensar la educación es también reflejar el tiempo histórico que vivimos. El nuestro está atravesado por desigualdades, por exceso de información y por una crisis de sentido. Sin embargo, este texto se rehúsa a la desesperanza: reivindica el derecho de soñar con una educación distinta, una que abraza la pluralidad, dignifique la diferencia y permita imaginar mundos compartidos más justos.

Porque educar, como acto de humanización, exige volver al asombro y a la escucha. Supone resistir la lógica de lo inmediato y mantener la lentitud del diálogo, la paciencia de la pregunta, la ternura del silencio compartido. Este prólogo, entonces, invita a leer con la mente, pero también con la sensibilidad de quien se

deja afectar por las ideas y se atreve a transformarse en el camino, sin perder la profundidad de lo propio.

En el caso de la filosofía y psicología no aparecen aquí como citas decorativas, sino como raíces que devuelven a la pedagogía su espesor ético. Educar es, en última instancia, preguntarnos qué significa vivir en comunidad, acompañarnos mutuamente y cultivar la libertad en un mundo donde tantas veces se la reduce a un eslogan vacío.

Es así como cada tema ilumina dilemas que definen nuestro presente: la aceleración tecnológica, la fragilidad de los vínculos, la tensión entre autonomía y dependencia, la pugna silenciosa entre diversidad cultural y uniformidad global. En esas contradicciones palpita también la esperanza: la posibilidad de que lo humano resista frente a lo mecánico.

Porque cuando hablamos de pedagogía crítica es, en este sentido, reconocer que educar es también resistir. Resistir la tentación de reducir la escuela a engranaje de productividad, resistir el afán de medirlo todo en cifras, resistir la indiferencia frente a la empatía y al cuidado. La educación no niega la técnica, pero exige situarla al servicio de la vida y no al revés.

La educación se juega siempre en lo cotidiano: en la mirada que reconoce, en la pregunta que incomoda, en el silencio que nos acompaña, en la palabra que enciende. Ningún algoritmo puede replicar esa experiencia, porque lo que está en

juego no es información, sino encuentro entre conciencias. Educar es, sobre todo, un acto de reconocimiento mutuo.

Y aquí es cuando la ética aparece, entonces, como el núcleo del debate. Enseñar en un mundo que privilegia la eficiencia tecnológica exige preguntarse qué tipo de humanidad se quiere formar. No hay respuestas simples: solo la vigilancia crítica y la disposición de discernir en cada decisión pedagógica si estamos formando consumidores obedientes o sujetos capaces de pensar con autonomía.

La educación, en tanto práctica política, incide directamente en el tipo de sociedad que se construye. Cada decisión docente, consciente o no, refuerza desigualdades o abre posibilidades hacia la justicia. Esta obra asume una posición clara: la educación debe sostenerse en la dignidad humana, en la pluralidad cultural y en la democracia como horizonte compartido.

En un tiempo saturado de datos, conviene recordar que no toda información se convierte en conocimiento ni toda respuesta implica comprensión. Pensar críticamente exige tiempo, diálogo y la posibilidad de equivocarse. Frente al culto de la rapidez, la educación debe reivindicar la lentitud como condición indispensable para la reflexión profunda.

La psicología del aprendizaje muestra que el error no es un accidente a evitar, sino parte esencial del proceso. Errar es tantear la realidad con manos imperfectas y descubrir rutas inesperadas. Sin riesgo no hay libertad, y sin fisuras no hay pensamiento. La inteligencia artificial, en cambio, promete eliminar

incertidumbres con respuestas exactas, pero al hacerlo invisibiliza la riqueza del ensayo y la exploración.

Es indiscutible que cuando aceptamos el error significa reconocer nuestra condición inacabada. El aprendizaje no se nutre en la perfección, sino en la capacidad de revisar, ajustar y reconstruir. Frente a esa experiencia vital, y la máquina devuelve certezas, pero no enseña a convivir con la incertidumbre. ¿Qué tipo de humanidad se cultiva si se elimina la experiencia de caer y levantarse, de fracasar y reinventarse?

De ahí que este libro defienda el derecho a equivocarse como principio pedagógico irrenunciable. No se trata de exaltar la ignorancia, sino de afirmar que la fragilidad es la fuente de la creatividad. Solo quien se atreve al error puede abrir caminos inéditos; solo quien acepta su límite se aproxima a la libertad.

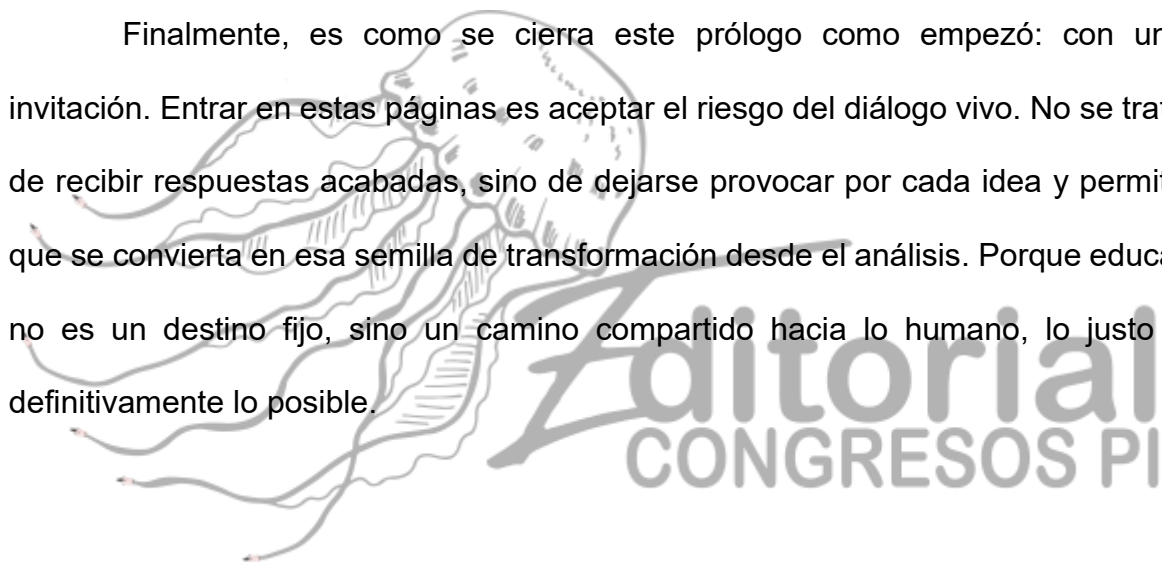
Es por eso que, en este marco, la figura docente adquiere un lugar insustituible. Más que transmisor de información, el educador es mediador crítico ante la tecnología. Puede valerse de sus recursos, pero también señalar sus límites. La máquina organiza datos, pero no acompaña dudas ni sostiene silencios. Porque la brújula sigue siendo la sensibilidad, la ética y la pregunta por lo justo.

Así es como cada lector encontrará aquí la invitación a pensar la educación como una decisión sobre el mundo que deseamos vivir y la humanidad que queremos sostener. La técnica puede ampliar horizontes, pero no confiere sentido.

Lo esencial es mantener viva la capacidad de soñar futuros distintos, donde la dignidad y el cuidado sigan siendo pilares de lo común.

El porvenir de la educación dependerá de cómo respondamos a estas preguntas. No basta con aprender a manipular dispositivos ni con acumular competencias digitales; lo que se juega es la preservación de la experiencia humana en su riqueza y complejidad. La inteligencia artificial puede acompañar el proceso, pero no sustituir la pregunta por el sentido.

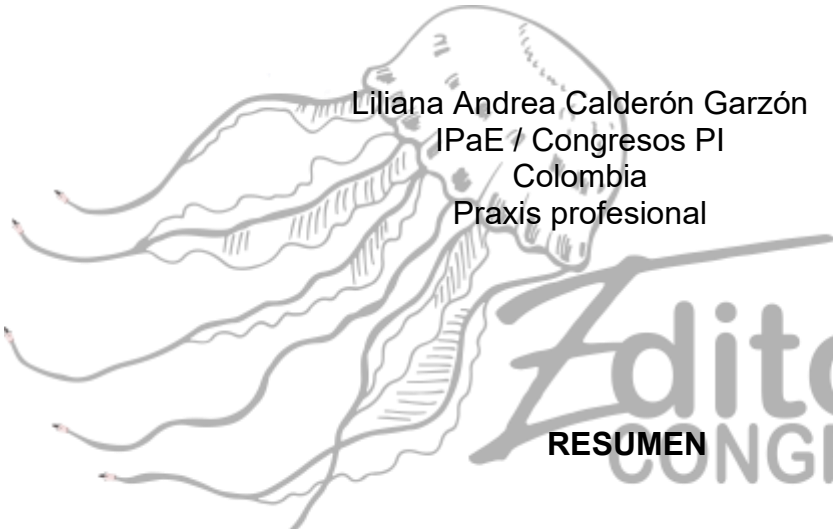
Finalmente, es como se cierra este prólogo como empezó: con una invitación. Entrar en estas páginas es aceptar el riesgo del diálogo vivo. No se trata de recibir respuestas acabadas, sino de dejarse provocar por cada idea y permitir que se convierta en esa semilla de transformación desde el análisis. Porque educar no es un destino fijo, sino un camino compartido hacia lo humano, lo justo y definitivamente lo posible.



Liliana Andrea Calderón Garzón
Psicóloga y escritora
IPaE / Congresos PI
Colombia – 2025

ENTRE CEREBROS Y AFECTOS: REPENSAR LA EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

BETWEEN BRAINS AND AFFECTS: RETHINKING EDUCATION FROM A VIEW OF DIVERSITY



Liliana Andrea Calderón Garzón
IPaE / Congresos PI
Colombia
Praxis profesional

RESUMEN

¿Qué pasa cuando tres lenguajes parecen distantes, en este caso está: el de la neurociencia, el de la interseccionalidad y el de la pedagogía, ¿se encuentran en un mismo espacio de reflexión? ¿Será posible que, al cruzarlos, la educación deje de ser un acto meramente técnico para convertirse en un ejercicio de empatía real, capaz de transformar vínculos y abrir horizontes?

Este trabajo académico no busca acumular conceptos ni superponer marcos teóricos; lo que pretende es observar y reflexionar el tema de la escuela con otros ojos: los de la mente, los de la emoción y los de la diferencia. Porque aprender, en

este sentido, no ocurre en un vacío. Ocurre en la intersección de identidades que se entrelazan: el género, la lengua, el origen social, la etnicidad, la discapacidad o la neurodiversidad. Y en ese entrecruce no solo habitan saberes, sino también climas emocionales que pueden expandir o limitar la plasticidad cerebral. Lo cual nos lleva al siguiente interrogante: ¿Qué pasaría si viéramos en la diversidad no una excepción frente a la norma, sino una fuente inagotable de inteligencia colectiva?

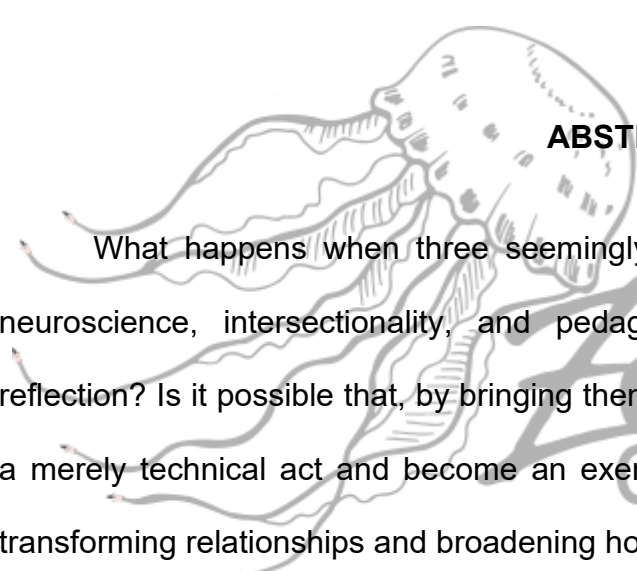
Metodológicamente, se ofrece un ensayo que dialoga entre la teoría y la posibilidad de acción. La interseccionalidad no se entiende aquí como un concepto estático, sino como una herramienta que demuestra desigualdades y nos obliga a cuestionar las lógicas que se naturalizan dentro de la escuela. Desde allí, se convoca a la neurociencia afectiva para recordar que emoción, atención y memoria no son aditivos de la cognición, sino el tejido mismo en el que se inscribe el aprendizaje. Finalmente, la plasticidad cerebral se enlaza con prácticas pedagógicas que no solo transmiten contenidos, sino que habilitan espacios de seguridad emocional, reconocimiento y co-diseño curricular.

De este cruce emergen algunos principios que podrían orientar una pedagogía de la empatía profunda: reconocer identidades en su contexto; construir entornos seguros desde la emoción; usar narrativas personales y culturales como mediaciones de sentido; transformar la evaluación en un acto de compasión; respetar la diversidad de ritmos y accesibilidades. En última instancia, ¿no es el aprendizaje siempre una doble reorganización: la de las redes neuronales y la de los vínculos humanos? Si es así, la justicia educativa no puede reducirse a un ideal

lejano: ha de situarse en el corazón del currículo, y es allí donde afectividad, cultura y neurodiversidad se entrelazan.

PALABRAS CLAVE

Interseccionalidad; neuroeducación; neurodiversidad; plasticidad cerebral; afectividad; empatía; justicia social; diversidad cultural; aprendizaje emocional; inclusión educativa.



ABSTRACT

What happens when three seemingly disparate languages—in this case, neuroscience, intersectionality, and pedagogy—meet in a shared space of reflection? Is it possible that, by bringing them together, education can cease to be a merely technical act and become an exercise in genuine empathy, capable of transforming relationships and broadening horizons?

This academic work does not seek to accumulate concepts or superimpose theoretical frameworks; rather, it aims to observe and reflect on the topic of school with different eyes: those of the mind, emotions, and difference. Because learning, in this sense, does not occur in a vacuum. It happens at the intersection of intertwined identities: gender, language, social origin, ethnicity, disability, or neurodiversity. And at this intersection reside not only knowledge but also emotional climates that can expand or limit brain plasticity. This leads us to the following

question: What would happen if we saw diversity not as an exception to the rule, but as an inexhaustible source of collective intelligence?

Methodologically, this essay offers a dialogue between theory and the possibility of action. Intersectionality is not understood here as a static concept, but as a tool that reveals inequalities and compels us to question the logics that become naturalized within schools. From this perspective, affective neuroscience is invoked to remind us that emotion, attention, and memory are not additive to cognition, but rather the very fabric in which learning is inscribed. Finally, brain plasticity is linked to pedagogical practices that not only transmit content, but also enable spaces of emotional safety, recognition, and co-design of the curriculum.

From this intersection emerge some principles that could guide a pedagogy of deep empathy: recognizing identities within their context; building safe environments based on emotion; using personal and cultural narratives as mediations of meaning; and transforming assessment into an act of compassion. Respecting the diversity of learning paces and accessibility levels is crucial. Ultimately, isn't learning always a dual reorganization: that of neural networks and that of human connections? If so, educational equity cannot be reduced to a distant ideal; it must be placed at the heart of the curriculum, and it is there that affectivity, culture, and neurodiversity intertwine.

KEYWORDS

Intersectionality; neuroeducation; neurodiversity; brain plasticity; affectivity; empathy; social justice; cultural diversity; emotional learning; educational inclusion

INTRODUCCIÓN

La escuela nunca ha sido un espacio neutro ni un laboratorio aséptico. Es, más bien, un entramado vivo de condiciones materiales, de memorias familiares, lenguajes heredados, rituales cotidianos y silencios que hablan. En ese entramado, cada estudiante no llega como una página en blanco, sino como una biografía en diálogo —y a veces en fricción— con fuerzas sociales mucho más amplias. Comprender esa intersección, y reconocer cómo afecta la emoción, la atención y la memoria, no es un capricho académico: es una exigencia de justicia. Porque no hay aprendizaje sin afecto, ni afecto sin contexto. Y porque el cerebro, siempre abierto al cambio, se reorganiza en la medida en que la propia voz es escuchada o, por el contrario, negada.

La interseccionalidad nos ofrece una lente para observar cómo se cruzan ejes de poder y vulnerabilidad —género, clase, etnia, lengua, discapacidad, orientación sexual, estatus migratorio— dibujando caminos desiguales. En el aula, esas fuerzas suelen borrarse bajo la máscara de la neutralidad. Pero conviene preguntarse: ¿qué enseña realmente la neutralidad? También educa, aunque lo haga en la omisión, en el silenciamiento o en la mirada homogénea que borra la singularidad de los cuerpos. De ahí la urgencia de un enfoque distinto: uno que no

busque “ajustar” al individuo a un patrón, sino que atreva a transformar la cultura escolar en fidelidad a la pluralidad de la vida.

Desde la neurociencia sabemos que la emoción no adorna el aprendizaje: lo impulsa. Es ella quien orienta la atención, marca la toma de decisiones y graba las huellas de la memoria. La plasticidad cerebral —esa capacidad de reconfiguración constante del sistema nervioso frente a la experiencia— nos recuerda que educar no es repetir, sino abrir la posibilidad de un cambio profundo. Ahora bien, esa plasticidad no florece en cualquier lugar: requiere de atmósferas seguras, de entornos donde el reconocimiento sustituya la amenaza y despierte la curiosidad.

Es así como en este horizonte se ubica esta propuesta de una pedagogía de la empatía profunda que se interrelaciona con estos tres aspectos: (1) una lectura interseccional de las trayectorias; (2) una comprensión afectiva del aprender; (3) un diseño pedagógico que activa la plasticidad mediante experiencias significativas y culturalmente situadas. No se trata solo de “incluir”, sino de reconfigurar el sentido de enseñar: pasar de corregir diferencias a escucharlas como fuentes de conocimiento.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

OBJETIVO DE SECCIÓN E INTRODUCCIÓN

Pensar la educación entre cerebros y afectos es aceptar que aprender nunca es solo un proceso mental ni únicamente un acto emocional, sino un diálogo

incesante entre lo que sentimos, lo que pensamos y lo que compartimos con otros. Es por eso que el aula se convierte entonces en un espejo fragmentado donde cada identidad refleja algo distinto y, al mismo tiempo, indispensable. Y allí, la diversidad no es un obstáculo que interrumpe, sino una trama que sostiene. ¿No es acaso en ese cruce de diferencias donde se ensaya la posibilidad de una pedagogía verdaderamente humana?

Para detenernos en la diversidad implica reconocer que el aprendizaje no sucede en un vacío, sino en cuerpos que sienten, en memorias que cargan historias y en voces que reclaman escucha. En este caso, la escuela, lejos de ser un espacio neutro, es un escenario donde confluyen tensiones sociales, biografías particulares y climas emocionales que marcan cada gesto de atención y cada recuerdo que se graba. De ahí es que surge la siguiente pregunta por la educación, entonces, es indagar también por la justicia, y esa es: ¿qué vidas se visibilizan en el aula y cuáles se silencian bajo la exigencia de una falsa igualdad?

A causa de que la interseccionalidad, en este sentido, no surge como un concepto de moda, una tendencia, ni como una fórmula académica, sino como una representación de mirar lo invisible, esa donde los privilegios pasan inadvertidos, las opresiones se normalizan, y las desigualdades se vinculan en los detalles cotidianos de la enseñanza. Debido a que la emoción, por su parte, nos recuerda que la mente nunca aprende sola; aprende atravesada por el miedo o la confianza, por el desinterés o la curiosidad. Y la plasticidad cerebral nos revela que nada está

completamente escrito, que todo cerebro guarda en sí la potencia de transformarse si encuentra un ambiente propicio.

Esa donde el propósito de esta sección es, precisamente, fundamentar desde un marco interdisciplinar la necesidad de articular estos tres ejes: interseccionalidad, emociones y plasticidad cerebral en los procesos educativos. No se trata de describir dimensiones aisladas, sino de mostrar cómo, al entretorse, abren un horizonte pedagógico capaz de sostener la justicia social y el reconocimiento de la diversidad en la escuela. Una que marca la fundamentación teórica no es un inventario de términos, sino un lugar de encuentro, un territorio donde la filosofía de la educación, la psicología, la neurociencia y la pedagogía crítica se cruzan para imaginar una docencia que respire empatía y humanidad. Porque la interseccionalidad no se limita a una teoría; más bien nos obliga a poner la mirada en lo que casi siempre pasa desapercibido: desigualdades y privilegios que, de manera callada, recorren la vida cotidiana del aula¹.

Al mirar desde esta óptica, se hace evidente que los sistemas de opresión no actúan de forma aislada. Al contrario, se entrecruzan y generan exclusiones concretas, imposibles de entender si no es en el modo en que se relacionan entre sí (Crenshaw, 1991, p. 124; Viveros, 2016, p. 58).

Y es desde esta mirada, que la escuela deja de presentarse como un territorio aparentemente neutral. Esa donde podemos reconocer que la interseccionalidad es aceptar que cada estudiante llega marcado por contextos, historias y heridas particulares, y que ignorar esa complejidad es convertir la diferencia en desigualdad.

¹ Crenshaw, 1991; Viveros, 2016

Pues con esta lente no solo deconstruye la ilusión de neutralidad escolar, sino que abre un espacio para comprender cómo la diferencia se convierte en desigualdad cuando se ignoran los contextos sociales y culturales. Ya que la importancia radica en que permite al profesorado reconocer que las trayectorias de aprendizaje están marcadas por experiencias múltiples y situadas, que no pueden ser homogenizadas sin riesgo de exclusión.

Por su parte, las emociones, lejos de ser un simple complemento de la razón, son la base desde la cual se orienta la atención y se consolidan los recuerdos.

No pueden concebirse como un elemento añadido desde fuera, sino como el centro mismo que organiza los procesos cognitivos y deja marcas en la memoria (Immordino-Yang & Damasio, 2007, p. 45; Mora, 2017, p. 92).²

Porque en la práctica pedagógica esto tiene consecuencias profundas: el miedo paraliza, la ansiedad reduce el horizonte, la indiferencia apaga la posibilidad de explorar; mientras que la seguridad emocional y el reconocimiento abren la atención y disponen al asombro. Reconocer la dimensión afectiva en la enseñanza supone aceptar que el aula nunca es emocionalmente neutra: un silencio, una palabra o un simple gesto bastan para crear climas que abren caminos o los bloquean.

La plasticidad cerebral recuerda, además, que el cambio no es un añadido eventual, sino una condición propia del sistema nervioso. El cerebro no permanece fijo: se reorganiza sin cesar con la experiencia, reajusta sus conexiones y responde de manera particular a los estímulos del entorno. En contextos atravesados por la diversidad social y cultural, esta capacidad muestra que educar no significa uniformar, sino acompañar un proceso en movimiento, donde la diferencia se

² Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*,

convierte en una verdadera fuente de riqueza (Doidge, 2007, p. 112; Mora, 2017, p. 137).³

Estas tres dimensiones —interseccionalidad, afectividad y plasticidad— se encuentran en un mismo desafío: imaginar escuelas donde la diversidad no sea soportada como carga ni reducida a discurso, sino reconocida como una fuente creadora que enriquece. Al articularse, no solo fortalecen la labor docente, sino que amplían la pregunta por el sentido mismo de educar en el siglo XXI.

El valor de este enfoque está en su capacidad de entrelazar aquello que muchas veces se piensa en compartimentos separados: la teoría y la experiencia, la ciencia y la ética, lo político y lo interno. La psicología educativa nos recuerda que sentir y aprender son inseparables; la teoría crítica obliga a desvelar los sistemas de poder que atraviesan la escuela; la neurociencia aporta la certeza de que toda vida está sostenida en la posibilidad de transformarse.

No se trata de fundir estas voces en un único relato, sino de reconocer que en su convergencia se abre la posibilidad de una educación más humana. Una mirada verdaderamente interdisciplinar impide caer en reduccionismos: la biología, aislada, no alcanza a explicar la exclusión; la crítica social, sin práctica, se agota en denuncia; la psicología, sola, no capta la densidad de las fuerzas culturales que atraviesan el aula.

Solo en el encuentro de estas perspectivas es posible percibir una pedagogía de la empatía profunda, capaz de escuchar al mismo tiempo la complejidad del

³ Doidge, N. (2007). El cerebro se cambia a sí mismo. Aguilar.

cerebro y la complejidad de la vida. En esa conjunción aparece un horizonte más amplio: un modo de comprender la educación no como corrección de diferencias, sino como un acto de reconocimiento mutuo que convierte la diversidad en motor de transformación.

La revisión bibliográfica en español es clave para contextualizar estas discusiones en realidades latinoamericanas. Autores como Mora (2017) sobre neuroeducación, Viveros (2016) sobre interseccionalidad en América Latina, y Fernández-Berrocal y Extremera (2009) sobre inteligencia emocional, aportan marcos conceptuales que dialogan con experiencias locales. Incluir todas estas voces asegura que el debate no quede reducido a una importación acrítica de teorías anglosajonas, sino que se nutra de los contextos donde será aplicado.

En síntesis, esta fundamentación busca encontrar ese puente entre la biología, la subjetividad y la cultura. Su valor es doble: ofrece un soporte científico que legitima la necesidad de atender emociones y plasticidad cerebral, y aporta un horizonte ético-político que invita a reimaginar la educación como un proyecto de equidad, reconocimiento y justicia social.

Ahora procedamos con el primer punto:

INTERSECCIONALIDAD COMO LENTE PEDAGÓGICA:

¿Y si pensáramos la interseccionalidad no solo como un marco crítico, sino como una pedagogía del escuchar? Escuchar lo que los estudiantes expresan, pero también aquello que callan; atender lo que exhiben y, al mismo tiempo, lo que

resguardan en la fragilidad de cada gesto. Quizás la escuela, atrapada en su afán de medir y clasificar, ha pasado por alto que lo verdaderamente transformador ocurre en ese territorio íntimo de la atención sensible, donde la palabra se encuentra con el silencio y lo reconoce como parte esencial de la voz.

¿Qué significaría una educación que no solo tolere la diferencia, sino que se atreva a habitarla como condición de existencia? La interseccionalidad, en este sentido, no es un añadido al currículo, sino una manera de desarmar los muros invisibles que hemos levantado alrededor de la idea de normalidad. Porque quizás la pregunta de fondo no sea cómo incluir, sino cómo dejar de excluir, cómo derribar el lenguaje oculto de la homogeneización que tanto daño ha hecho en nombre de la eficiencia.

¿Puede la escuela ser un lugar donde la vulnerabilidad se convierta en fuente de conocimiento? Si aceptamos que cada biografía trae consigo heridas y fracturas, entonces también podemos reconocer que esas cicatrices iluminan modos distintos de comprender el mundo. Y la pedagogía interseccional nos recuerda que no hay saber sin cuerpo, no hay aprendizaje sin historia, no hay comunidad sin memoria compartida. Tal vez la educación del futuro se juegue en esa valentía de dejar que las diferencias nos transformen en lugar de separarnos.

Por eso la interseccionalidad, palabra que Kimberlé Crenshaw trajo a la conversación pública, no es solo un concepto académico. Es, sobre todo, una manera de afinar la mirada para reconocer que ninguna desigualdad aparece aislada. Género, raza, lengua, clase, migración o discapacidad se entrelazan como

hilos de un tejido complejo que sostiene historias irrepetibles: vidas que a veces encuentran privilegio y otras tantas tropiezan con exclusiones profundas.

Cuando este lente se posa sobre la escuela, revela algo tan obvio como silenciado: el aula nunca ha sido un espacio neutro. En sus muros persisten huellas de poder, memorias heredadas y silencios antiguos que continúan modelando la forma en que cada estudiante se nombra, se habita y aprende.

La interseccionalidad permite comprender cómo distintos ejes de opresión se superponen y generan formas específicas de exclusión que no pueden ser explicadas de manera aislada (Crenshaw, 1991, p. 1241; Viveros, 2016, p. 5)⁴.

En América Latina, la interseccionalidad adquiere un espesor que no puede pasarse por alto. Como recuerda Mara Viveros⁵, no se trata únicamente de reconocer diferencias sueltas, sino de situarlas en escenarios donde la colonialidad, el racismo y las desigualdades de género continúan marcando la vida diaria con una persistencia casi invisible, pero siempre presente. Comprender la trayectoria de un estudiante indígena, afrodescendiente o migrante exige entonces ir más allá de un rótulo identitario: es necesario mirar cómo se entrelazan en su experiencia las condiciones sociales, políticas y lingüísticas que dan forma a su modo de estar en la escuela.

La interseccionalidad, en este sentido, no puede convertirse en un inventario de categorías ni en un listado frío de diferencias. Más bien, funciona como un lente

⁴ Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.

⁵ Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debates feministas*, 52, 1-17.

que permite descubrir cómo las estructuras sociales se cuelan en lo más pequeño y cotidiano: en la forma en que un profesor dirige la palabra, en los silencios prolongados de un estudiante, en los nombres que el currículo decide pronunciar y en aquello que prefiere callar.

Por eso la pedagogía tradicional, al sostener la ficción de un estudiante “universal” o “promedio”, ha tendido a invisibilizar estas realidades. Los programas homogéneos, las evaluaciones estandarizadas y los modelos únicos de aprendizaje refuerzan la ilusión de neutralidad y convierten la diversidad en déficit.

Como recuerdan Hill Collins y Bilge, lo que muchas veces se nombra como “fracaso individual” no es sino el reflejo de condiciones estructurales que la escuela, por comodidad o inercia, ha preferido no mirar de frente (Hill Collins & Bilge, 2016, p. 32)

Por eso la fuerza pedagógica de la interseccionalidad radica en desplazar la noción de diferencia entendida como carencia hacia una lógica de reconocimiento.

Desde la psicología educativa, se ha mostrado que la frustración y la desmotivación de muchos estudiantes no son resultado de limitaciones internas, sino respuestas comprensibles a contextos que les niegan legitimidad (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009, pp. 85 - 108)⁶. En este sentido, el lente interseccional invita al profesorado a leer las emociones y conductas de sus estudiantes como señales de dinámicas sociales más amplias.

⁶ Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde la psicología. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 85–108.

Es cuando al asumir la interseccionalidad como principio metodológico también transforma las prácticas docentes. Esas donde las estrategias como la narrativa personal, la investigación situada o los proyectos comunitarios convierten las trayectorias vitales de los estudiantes en materia viva de aprendizaje. Así, la escuela deja de ser un espacio de homogeneización para volverse un lugar donde las memorias, voces y saberes encuentran reconocimiento y sentido (Walsh, 2018)⁷.

Pero este enfoque requiere cautela. Existe el riesgo de convertir la interseccionalidad en una lista rígida de categorías que termina esencializando identidades. Para evitarlo, Viveros recuerda que es preciso comprenderla como una dinámica de relaciones que coloca a los sujetos en posiciones cambiantes de privilegio y opresión (2016). Esta visión fluida resiste tanto al paternalismo como a la exotización de la diferencia.

Desde la filosofía de la educación, Paulo Freire insistía en que enseñar nunca fue un simple traspaso de contenidos a quienes permanecen en silencio, sino la apertura de un diálogo capaz de transformar a ambos lados del encuentro: al que guía y al que aprende. Vista desde ahí, la interseccionalidad dialoga con la pedagogía freiriana porque nos recuerda que acercarse al otro no puede limitarse a soportar la diferencia ni a incluirla de manera superficial; es, más bien, aceptar la posibilidad de ser conmovidas y cambiadas en lo más hondo

⁷ Walsh, C. (2018). Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Abya-Yala.

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.” (Freire, 1970/2005, p. 24)

Y así el aula deja así de concebirse como un espacio rígido y homogéneo, para volverse un lugar de construcción colectiva donde la diferencia no obstaculiza, sino que germina como semilla de un aprendizaje común, vivo y siempre en transformación.

En el plano psicológico, esta mirada abre también un horizonte distinto: permite reconocer cómo los procesos de autoconcepto y motivación no nacen solo del interior del estudiante, sino que se entretajan con los mensajes, gestos y silencios de su entorno.

Un estudiante migrante que ha sufrido discriminación puede llegar a sentir que no es capaz, no porque carezca de habilidades, sino porque el mundo a su alrededor le ha insistido en esa falsa inferioridad (Solórzano & Yosso, 2002)⁸.

Ver con claridad este entramado no es accesorio; es condición esencial para diseñar prácticas pedagógicas que nutran la autoestima, fortalezcan la agencia y devuelvan a cada estudiante la certeza de que su voz tiene lugar en el mundo.

Las políticas educativas suelen presentarse con el ropaje de la neutralidad, como si fueran fórmulas técnicas surgidas en un laboratorio, alejadas de la vida misma. Pero al mirarlas desde la interseccionalidad, emerge otra lectura: aquello que aparenta imparcialidad muchas veces termina reproduciendo desigualdades invisibles. ¿Acaso la supuesta objetividad de las evaluaciones estandarizadas no

⁸ Solórzano, D. G., & Yosso, T. J. (2002). Critical race methodology: Counter-storytelling as an analytical framework for education research. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23–44.

ignora las condiciones sociales, económicas y culturales de los estudiantes? Al hacerlo, ¿no estamos consolidando las brechas que decimos querer reducir?

La interseccionalidad se revela, así como una herramienta crítica que permite ver cómo políticas o programas, presentados como neutrales, pueden sostener dinámicas de exclusión y reforzar desigualdades preexistentes (Hill Collins & Bilge, 2016).⁹

Si lo que consideramos “justo” o “equitativo” depende de estándares contruidos desde perspectivas privilegiadas, ¿cómo podemos garantizar que ninguna voz quede silenciada?

Además, ¿qué sucede cuando los criterios de evaluación y éxito parecen universales, pero en realidad parten de experiencias y recursos que solo algunos poseen? Esta ilusión de neutralidad puede funcionar como un velo que oculta la desigualdad estructural, impidiendo que la educación cumpla su potencial transformador. ¿Estamos, entonces, promoviendo oportunidades reales para todos los estudiantes, o simplemente reforzando un sistema que legitima la inequidad bajo un lenguaje técnico?

Al pensar en la interseccionalidad como lente crítica, nos enfrentamos a preguntas incómodas pero necesarias: ¿quién se beneficia de las políticas que llamamos objetivas? ¿Qué historias, contextos y condiciones quedan invisibles detrás de los números y los estándares? La educación, si pretende ser un espacio de equidad y emancipación, debe confrontar estas preguntas, pues solo

⁹ Hill Collins, P., & Bilge, S. (2016). Intersectionality. Polity Press.

reconociendo la complejidad de la vida social podremos diseñar políticas que no reproduzcan, sino que transformen, las desigualdades existentes.

Es por eso que el cruce entre interseccionalidad y neuroeducación abre aquí un horizonte productivo. La vida de cada persona deja huellas en sus redes neuronales: no hay dos cerebros idénticos porque no hay dos biografías iguales. Podríamos llamarlos cerebros situados, tejidos por experiencias culturales, afectivas y sociales que moldean la manera de aprender. La idea de homogeneizar a los estudiantes no solo resulta injusta desde cualquier punto de vista social, también es ineficaz desde lo que hoy sabemos de la plasticidad cerebral.

El cerebro cambia con la experiencia; su plasticidad es la base de todo proceso de aprendizaje significativo” (Mora, 2017).¹⁰

Entonces, poder asumir este enfoque pedagógico no significa bajar expectativas, sino comprender que el aprendizaje florece con mayor fuerza cuando se conecta con lo que da sentido a la vida de los estudiantes. De ahí que diseñar tareas con arraigo cultural, abrir espacios de participación y cultivar climas emocionales seguros no sean decoraciones, sino condiciones para que el conocimiento tenga verdaderos cimientos.

En cuanto a la práctica docente, entonces, se transforma en una apuesta por comunidades de aprendizaje sostenidas en la empatía profunda. Una empatía que no se agota en la compasión, sino que busca comprender el peso de las historias, de las heridas, de las condiciones sociales que cada estudiante trae consigo. Desde

¹⁰ Mora, F. (2017). Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial.

esa comprensión, la vulnerabilidad se convierte en una potencia colectiva capaz de sostener y de transformar.

La educación decolonial se sostiene en la construcción de espacios solidarios donde las diferencias se reconozcan como potencia” (Walsh, 2018).¹¹

Y las experiencias en inclusión educativa muestran algo que a veces olvidamos: atender las intersecciones de identidad no solo posibilita a quienes atraviesan mayores dificultades, sino que enriquece a toda la comunidad escolar. Cuando la diversidad se reconoce como una riqueza viva, los estudiantes descubren nuevos horizontes para pensar, sentir y relacionarse. Es cuando el pensamiento se expande, las emociones se entrelazan con el aprendizaje, y la convivencia se fortalece con raíces más profundas. En este reconocimiento, cada historia, cada trayectoria y cada diferencia dejan de ser simples datos para convertirse en elementos que nutren y transforman la vida de la escuela.

Aprovechar la diversidad en la escuela no es un gesto de caridad, sino una oportunidad para transformar la educación en un espacio más justo y creativo (Ainscow, 2020).¹²

Desde el plano ético-político, este enfoque lanza a la escuela una pregunta que no admite evasivas: ¿qué vidas se consideran dignas de ser narradas en el aula? Cada ejemplo, cada contenido elegido, cada voz incluida en un texto escolar nos revela qué identidades logran visibilidad y cuáles permanecen en la penumbra del silencio.

¹¹ Walsh, C. (2018). Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Abya-Yala.

¹² Ainscow, M. (2020). Promoviendo la inclusión y la equidad en la educación. Narcea.

La interseccionalidad invita a mirar cómo la colonialidad, el racismo y las desigualdades siguen filtrándose en lo cotidiano, y nos exige revisar qué historias quedan dentro y cuáles se quedan fuera (Viveros, 2016).¹³

Así, la interseccionalidad como lente pedagógica no se limita a añadir diferencias a un esquema ya establecido, nos convoca a reimaginar la escuela desde y para la pluralidad. En un verdadero entramado donde se articulan justicia social, reconocimiento afectivo y plasticidad cerebral. Porque su potencia radica en recordarnos que la educación no es un edificio acabado, sino una obra siempre en construcción.

Con este horizonte, es que se abre paso el siguiente eje: las emociones, la atención y la memoria en el aprendizaje, esa dimensión donde los afectos se convierten en mediadores y transformadores de la experiencia educativa.

Como segundo punto a tratar tenemos:

EMOCIONES, ATENCIÓN Y MEMORIA EN EL APRENDIZAJE

¿Es posible aprender sin que las emociones estén presentes? Resulta difícil imaginarlo. Cada acto de conocimiento se encuentra impregnado de sensibilidad: la sorpresa que abre nuevas rutas, la duda que sacude certezas, la alegría que impulsa a seguir adelante o la tristeza que invita a hacer una pausa. Aprender nunca ocurre en un espacio neutro; siempre se desarrolla en ese flujo constante que otorga significado a cada vivencia.

¹³ Ibid.

Al pensar en la atención y en la memoria, solemos mirarlas como procesos aislados, casi mecánicos. Sin embargo, detrás de ellas está siempre una corriente afectiva. Ningún recuerdo queda grabado sin una huella de emoción, y la concentración rara vez se presenta si no hay algo que despierte interés o resonancia. De ahí que la emoción no es un añadido, es un tejido necesario que orienta la mirada y preserva lo que consideramos vital.

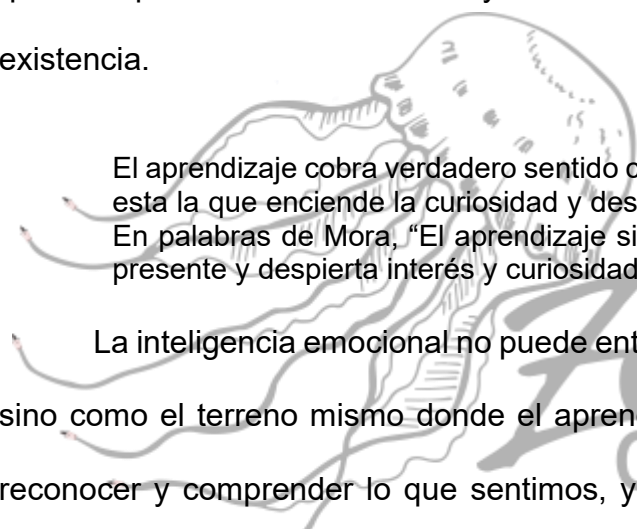
De ahí surge la pregunta de fondo: ¿para qué sirve aprender si lo aprendido no nos toca por dentro? La emoción abre la posibilidad del sentido, y sin sentido el conocimiento se reduce a repetición vacía. En esa conjunción entre sentir y pensar se encuentra la verdadera potencia educativa, aquella que transforma información en experiencia viva.

Aprender nunca sucede en un vacío estéril ni en la frialdad de un mecanismo repetitivo. Es siempre un encuentro vivo con la existencia, un cruce entre lo que sentimos y lo que pensamos. Cada emoción, incluso la más leve, deja una huella que orienta la mirada, condiciona las decisiones y esculpe la memoria. En el aula, esas corrientes invisibles son las que abren al estudiante hacia el asombro o lo cierran bajo el peso de la presión. Ahí, la confianza y el reconocimiento parecen llaves que dejan abrir caminos que no siempre se ven; el miedo y la ansiedad, en cambio, levantan muros que a veces ni sabemos cómo derribar.

Las emociones, aunque silenciosas, sostienen el aprendizaje sin que lo notemos: nos hacen mirar hacia lo que de verdad nos importa, guían decisiones que tomamos

casi sin pensar y dejan en la memoria aquello que nos toca, que nos mueve por dentro (Immordino-Yang & Damasio, 2007).¹⁴

Y, al final, lo que queda grabado no es lo que repetimos hasta la rutina, sino aquello que logra emocionarnos, lo que nos hace sentir y recordar, incluso mucho tiempo después. La curiosidad, el entusiasmo y la alegría abren caminos en la mente que fortalecen los recuerdos, mientras que la apatía o el temor los desvanecen. Aprender, entonces, es un acto que une el sentir con el recordar: dejar que la experiencia nos atraviese y encuentre eco en lo más profundo de nuestra existencia.



El aprendizaje cobra verdadero sentido cuando se acompaña de emoción, pues es esta la que enciende la curiosidad y despierta el interés que sostiene la memoria. En palabras de Mora, "El aprendizaje significativo surge cuando la emoción está presente y despierta interés y curiosidad" (2017) ¹⁵

La inteligencia emocional no puede entenderse como un añadido secundario, sino como el terreno mismo donde el aprendizaje echa raíces. Cuando logramos reconocer y comprender lo que sentimos, y a la vez lo que sienten quienes nos rodean, el aula se convierte en un espacio vivo, más humano y cercano. Negar esa dimensión es como intentar cultivar en un suelo árido: el saber puede depositarse allí, pero difícilmente germinará.

Diversas investigaciones han mostrado que la inteligencia emocional guarda una relación estrecha con el rendimiento académico y con la creación de un clima escolar más inclusivo (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009)¹⁶

La atención nace del pulso de la emoción. No es un proceso neutro ni automático, sino un movimiento interior que dirige la mirada hacia aquello que

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid.

despierta resonancia en lo profundo. Cuando el miedo se instala, la percepción se estrecha, como si el mundo quedara reducido a un solo punto de amenaza; en cambio, cuando predomina la seguridad, la confianza abre el horizonte y la curiosidad impulsa la exploración. Y la memoria también se teje en esta misma trama: los recuerdos más persistentes no se sostienen en la repetición mecánica, sino en la intensidad de lo vivido. La amígdala, guardiana de las emociones, enciende los circuitos del hipocampo, grabando experiencias con una fuerza imposible de alcanzar desde lo meramente rutinario. Así, cada emoción se convierte en una especie de cincel invisible que talla la memoria, determinando qué permanece y qué se desvanece. Por eso aprender, entonces, no es acumular datos, sino permitir que la experiencia nos sacuda lo suficiente como para dejar una huella perdurable en la conciencia.

El estrés tiende a reducir la atención hacia la amenaza inmediata, mientras que la seguridad emocional abre la mirada y la orienta hacia la exploración” (Immordino-Yang & Damasio, 2007)¹⁷

Cada estudiante no entra al aula como una página en blanco, sino como un tejido vivo de emociones, memorias y silencios acumulados a lo largo de su historia. Lo que trae consigo está hecho de la voz de la familia, de los gestos de la comunidad, de las marcas de la cultura y de esas experiencias íntimas que, invisibles a simple vista, funcionan en cada decisión y en cada mirada. Enseñar, entonces, deja de ser la acción limitada de transmitir un contenido y se convierte en el arte de reconocer lo que ya habita en el otro: leer las señales sutiles, escuchar lo

¹⁷ Ibid.

que no siempre se dice y sostener el espacio donde la curiosidad pueda brotar sin miedo y el interés florezca sin reservas.

Aprender, bajo esta luz, no es un proceso neutro ni mecánico, sino una experiencia encarnada que ocurre allí donde emoción, memoria y contexto se entrelazan. Es en esa intersección donde la escuela se convierte en un lugar vivo, capaz de reconocer que cada historia personal no es un detalle periférico, sino el corazón mismo de la posibilidad de aprender. Cuando la voz interior de un estudiante es acogida, incluso en sus silencios, el aula deja de ser un recinto rígido para volverse territorio de resonancias, donde cada existencia encuentra legitimidad, escucha y valor.

Las emociones, en su expresión y regulación, no son universales, sino que se configuran a través de mediaciones culturales; reconocerlo permite un abordaje pedagógico más contextualizado (Walsh, 2018).¹⁸

Y mirar la educación desde esta perspectiva nos lleva a otra visión: las emociones no son obstáculos ni adornos, sino puertas hacia aprendizajes duraderos. Ignorarlas es dejar de lado una dimensión fundamental de la enseñanza, aquella que acompaña el desarrollo integral de quienes aprenden, promoviendo no solo conocimiento, sino sensibilidad, reflexión y capacidad de acción en el mundo. Aquí es que se descubre la ética de enseñar: cuidar cómo sentimos mientras aprendemos.

¹⁸ Ibid.

Cuando las emociones quedan fuera, la escuela corre dos riesgos simultáneos. Por un lado, perpetúa la ilusión de neutralidad, como si todos los estudiantes fueran iguales y sus experiencias afectivas no importaran.

Por otro, deja pasar la oportunidad de cultivar competencias que sostendrán a los estudiantes en la vida: la empatía, la resiliencia y la cooperación (Bisquerra, 2009)¹⁹.

Valorar las emociones en el aula no es un lujo. Ni siquiera un detalle que se pueda ignorar. Es algo más profundo: preparar a quienes aprenden para vivir con más conciencia, con más sensibilidad, con la capacidad de relacionarse de verdad.

Los estudios lo confirman, (aunque a veces no lo notemos del todo): cuando se trabaja el desarrollo de competencias emocionales, no solo mejora el rendimiento académico. También cambia la convivencia. Y los lazos entre quienes comparten el aula se vuelven más fuertes. Aprender a sentir, en este sentido, es aprender algo que va mucho más allá de los contenidos.

De hecho, se ha comprobado que este tipo de programas, al integrar competencias emocionales, elevan los logros académicos y fortalecen la vida escolar en su conjunto (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009).²⁰

Esa donde el vínculo entre emoción, atención y memoria también revela la fuerza de la narrativa. Al contar historias que despiertan resonancias afectivas permite que el aprendizaje se fije y adquiera sentido.

Traer relatos personales, experiencias de la comunidad o ejemplos que tengan relevancia cultural no es una técnica superficial: es un recurso que activa la mente y el corazón, facilitando que los aprendizajes perduren (Mora, 2017).²¹

¹⁹ Ibid.

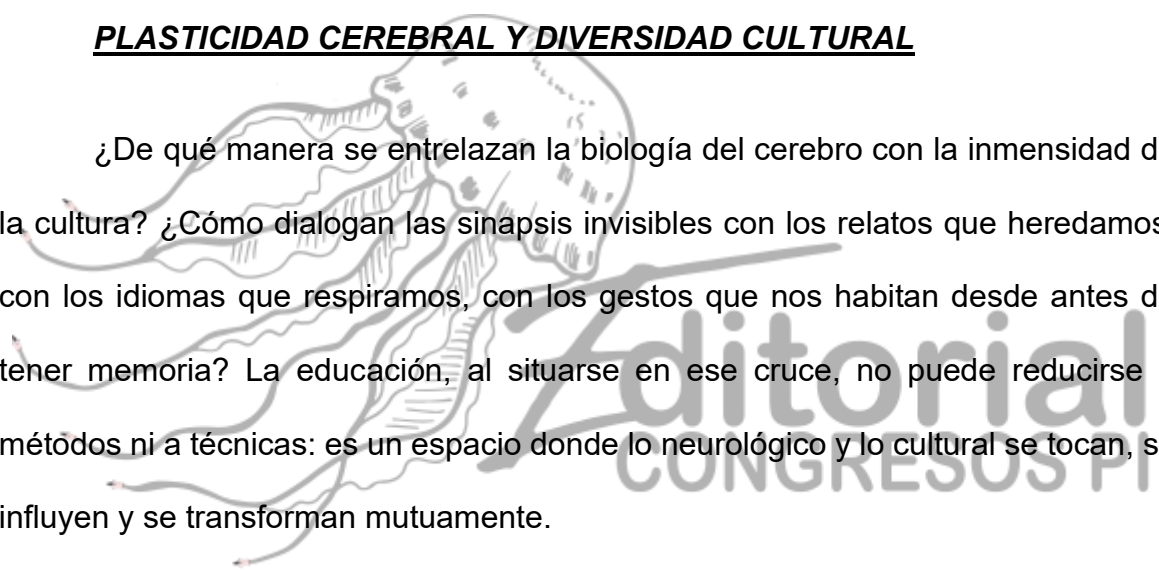
²⁰ Ibid.

²¹ Ibid.

En definitiva, atender estas conexiones es comprender que no hay educación auténtica sin emoción. Ignorarla significa formar cuerpos presentes y mentes ausentes; al abrazarla significa despertar interés, confianza y compromiso. Con esta base, se abre la puerta al siguiente eje: la plasticidad cerebral y la diversidad cultural, donde descubriremos cómo las experiencias significativas transforman el cerebro y amplían las posibilidades de aprender en un mundo plural.

Como tercer punto nos encontramos con:

PLASTICIDAD CEREBRAL Y DIVERSIDAD CULTURAL



¿De qué manera se entrelazan la biología del cerebro con la inmensidad de la cultura? ¿Cómo dialogan las sinapsis invisibles con los relatos que heredamos, con los idiomas que respiramos, con los gestos que nos habitan desde antes de tener memoria? La educación, al situarse en ese cruce, no puede reducirse a métodos ni a técnicas: es un espacio donde lo neurológico y lo cultural se tocan, se influyen y se transforman mutuamente.

En el caso de la plasticidad cerebral nos recuerda que nada en nosotras permanece intacto. Cada encuentro, cada emoción, cada palabra escuchada abre nuevas rutas o cierra caminos en la arquitectura de la mente. Pero esta maleabilidad no ocurre en aislamiento; siempre se despliega en el marco de una historia compartida, de un mundo simbólico que nos antecede. ¿Cómo entonces enseñar sin reconocer que todo aprendizaje es también una inscripción cultural?

Preguntarse por la diversidad cultural en la educación es reconocer que no existen cerebros “neutros”. Cada estudiante encarna un modo particular de habitar el tiempo y el espacio, un modo tejido por tradiciones, memorias y sueños colectivos. Esa donde la neuroplasticidad nos invita a comprender que estas diferencias no son obstáculos, sino reservas de sentido capaces de enriquecer el acto pedagógico.

De aquí surge un desafío radical: ¿puede la escuela concebirse como un territorio donde biología y cultura se entrelacen creativamente? Si la mente se reconfigura con cada experiencia, entonces el aula no debería ser un lugar de uniformidad, sino un laboratorio vivo de diversidad. Solo así el aprendizaje dejaría de ser acumulación para convertirse en una transformación profunda, donde lo humano se expande al reconocerse en su pluralidad.

Porque cada estudiante que entra al aula trae consigo un mundo único de experiencias y emociones. Cada risa, cada temor, cada curiosidad ha sido tejida a lo largo de su vida: en la familia, en la comunidad, en los recuerdos que vive. Enseñar, en este contexto, no consiste en presentar contenidos de manera fría, sino en percibir esas señales, darles valor y abrir espacios donde la curiosidad pueda desplegarse y el interés encontrar su cauce natural. Aprender se convierte en un acto vivo donde emoción, memoria y contexto se entrelazan, y donde cada historia personal tiene la posibilidad de resonar, de ser reconocida y de transformarse dentro del aula.

La forma en que las emociones se expresan y regulan está culturalmente mediada, y comprenderlo permite un abordaje pedagógico más contextualizado (Walsh, 2018).²²

Mirar las emociones con respeto no es un lujo pedagógico: es preparar a los estudiantes para relacionarse con el mundo con conciencia y sensibilidad. Ignorar lo que sienten equivale a limitar el aprendizaje a la acumulación de información, dejando de lado la formación integral de personas capaces de reflexionar, sentir y actuar en su entorno. Aquí se despliega una dimensión ética central: educar es acompañar no solo la mente, sino también el corazón.

Cuando las emociones se invisibilizan, la escuela corre un doble riesgo. Primero, perpetúa la ilusión de neutralidad, negando los desequilibrios afectivos y sociales que atraviesan la vida de los estudiantes. En segundo lugar, se pierde algo valioso: la ocasión de trabajar habilidades que acompañan toda la vida, como la empatía, la resiliencia o la capacidad de colaborar con otros (Bisquerra, 2009). Traer la emoción a la enseñanza no debería entenderse como una estrategia para pasar exámenes; es más bien una invitación a habitar el mundo con conciencia, sensibilidad y una conexión más real con los demás.

La experiencia educativa lo confirma una y otra vez. Allí donde los programas incluyen competencias emocionales, no solo sube el rendimiento académico: también mejora la convivencia, se fortalecen los lazos de cooperación y el aula deja de ser un espacio frío para convertirse en un lugar más humano (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009).²³

²² Ibid.

²³ Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde la psicología. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 85–108.

Esto muestra que la dimensión afectiva no puede relegarse a momentos extraescolares; debe estar en el corazón del currículo, dialogando constantemente con el conocimiento y potenciándolo.

Porque la narración emerge como una secuencia vital en este entramado. Una donde las historias que despiertan emoción —ya sean personales, comunitarias o culturales— no solo captan la atención: encienden la memoria y le otorgan significado a lo aprendido. No se trata de un recurso solamente didáctico, sino de un puente que conecta directamente con los circuitos cerebrales del aprendizaje, consolidando saberes de manera profunda y duradera (Mora, 2017).²⁴

Una pedagogía que reconoce la intersección entre emoción, atención y memoria entiende que no existe aprendizaje completo sin afecto. Ignorar las emociones es formar cuerpos presentes, pero mentes ausentes; integrarlas, en cambio, despierta curiosidad, confianza y un compromiso genuino con el conocimiento. Desde esta perspectiva, plasticidad cerebral y diversidad cultural, nos permitirá comprender cómo las experiencias emocionalmente significativas reorganizan el cerebro y amplían las posibilidades de aprender en contextos plurales.

Cada cerebro que entra al aula es un universo en sí mismo, un sistema singular en perpetuo movimiento. La plasticidad cerebral nos recuerda que el

²⁴ Ibid.

sistema nervioso no permanece fijo; se transforma, se adapta y se reordena con cada experiencia, cada interacción y cada emoción.

Aprender no es simplemente guardar datos en la memoria. Al fin y al cabo, lo que da forma a la mente de un estudiante son sus experiencias y emociones. De ahí surge una pregunta que no podemos evitar: ¿cómo cada vivencia va moldeando lo que pensamos, lo que entendemos y la manera en que nos relacionamos con los demás? Y otra más difícil: ¿qué condiciones dentro de la escuela permiten que el aprendizaje no se quede en la superficie y logre convertirse en un cambio real del pensamiento?

El cerebro tiene una cualidad sorprendente: puede modificarse con lo vivido, tanto en su estructura como en su funcionamiento (Doidge, 2007, p. 45)²⁵.

Claro que no todas las experiencias impulsan la transformación; algunas la alimentan, otras la detienen. Y esa plasticidad nunca está sola: se mezcla con lo cultural, lo afectivo y lo social.

Cada palabra que se pronuncia, cada historia compartida, cada costumbre heredada deja su huella en la mente, influyendo no solo en cómo aprendemos, sino también en cómo nos relacionamos con el mundo (Mora, 2017, p. 78)²⁶.

El bilingüismo es un buen ejemplo. Aprender otra lengua no es solo sumar un modo distinto de comunicarse. También flexibiliza la mente, mejora la atención y prepara para lo desconocido. Por eso, un estudiante bilingüe no debería verse como excepción, sino como alguien que aporta un capital cognitivo valioso al grupo.

²⁵ Ibid.

²⁶ Ibid.

Lo mismo ocurre con la cultura. El arte, la música, los relatos y los rituales son escenarios vivos de aprendizaje, donde lo que realmente cala honda no es la repetición mecánica, sino aquello que deja marca en la experiencia.

Cada experiencia sensorial y emocional deja huellas en los circuitos cerebrales, abriendo posibilidades renovadas de comprensión. Esto nos lleva a una cuestión ineludible: ¿qué sentido tiene restringir la educación a un modelo que invisibiliza saberes ancestrales o comunitarios?

Reconocer e integrar esas experiencias transforma la enseñanza en un proceso vital y profundamente significativo (Walsh, 2018, p. 102)²⁷.

Mostrarse conforme con este tema de la plasticidad también obliga a repensar lo que llamamos error. Lejos de ser una falla, el error señala que las conexiones neuronales están en proceso de consolidación. La práctica reiterada, la retroalimentación constructiva y un entorno emocionalmente seguro son los que consolidan esa reorganización sináptica. Desde aquí, neurociencia y pedagogía crítica se encuentran en una misma afirmación: cada estudiante merece múltiples oportunidades de aprender, especialmente aquellos que han permanecido invisibilizados.

Aceptar que cada mente aprende de manera distinta nos lleva a cuestionar la rigidez curricular. Ya no se trata de forzar al estudiante a adaptarse al programa,

²⁷ Ibid.

sino de crear propuestas educativas que abracen la pluralidad de ritmos, estilos y trayectorias.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) nace de este horizonte: un currículo flexible, diseñado desde su raíz para responder a la diversidad neuronal y cultural que late en cada aula (Ainscow, 2020, p. 56).²⁸

En un plano más filosófico, la plasticidad cerebral es una metáfora de nuestra condición humana: seres en transformación constante, abiertos a lo inesperado, moldeados por el encuentro con la alteridad. Enseñar no consiste en llenar recipientes vacíos, sino en acompañar procesos de cambio que dependen tanto de la biología como de la cultura. Entonces ¿Cómo guiar aprendizajes que respeten la singularidad, potencien la cooperación y expandan horizontes compartidos?

Los entornos adversos muestran el otro lado de esta capacidad: experiencias prolongadas de estrés, violencia o exclusión social activan circuitos de amenaza que limitan la neuroplasticidad positiva, bloqueando memoria y atención.

Garantizar seguridad emocional y reconocer la diversidad cultural no es un lujo pedagógico, sino una condición indispensable para que la plasticidad despliegue todo su potencial (Mora, 2017, p. 112).²⁹

En definitiva, enseñar es invitar a cada cerebro a un viaje de transformación. La educación se convierte en un espacio donde la emoción, la memoria, la cultura y la atención dialogan; donde cada historia personal deja su marca; donde la diversidad se celebra y se convierte en motor de aprendizaje. Preguntémonos:

²⁸ Ainscow, M. (2020). Promoviendo la inclusión y la equidad en la educación. Narcea.

²⁹ Ibid.

¿cómo podemos construir aulas que sean verdaderos laboratorios de crecimiento humano, emocional y cognitivo?

Observar la manera en que la cultura moldea la plasticidad cerebral nos confronta con una verdad inevitable: la educación nunca es neutral. Y precisamente de eso se trata este artículo. Nuestro cerebro se transforma a partir de los estímulos que recibe, y esos estímulos están imbuidos de significados culturales, de historias compartidas y de prácticas sociales. Ignorar esta realidad no es un acto de equidad, sino de privilegio: ciertas experiencias se priorizan mientras otras se marginan. Abrir las aulas a la diversidad cultural es, en cambio, multiplicar las posibilidades de aprendizaje, enriqueciendo la forma en que cada estudiante piensa, siente y comprende el mundo.

Desde esta perspectiva, la pedagogía de la empatía profunda adquiere sentido. Cada experiencia que conecta con la biografía, la cultura y las emociones de un estudiante no solo motiva, sino que literalmente reorganiza su cerebro. La educación deja de ser un simple acto de transmisión y se convierte en un proceso transformador, donde cada palabra, cada gesto y cada proyecto significativo imprime huellas que modifican la manera de relacionarse con el mundo.

Aceptar la plasticidad como principio educativo exige repensar el rol del docente. Ya no se trata de llenar vacíos de conocimiento, sino de facilitar encuentros entre mente y cultura, emoción y experiencia. Enseñar implica crear espacios donde la diversidad no solo se reconoce, sino que se convierte en catalizador de reorganización neuronal y de crecimiento colectivo.

En última instancia, comprender la plasticidad y la diversidad cultural como un binomio inseparable significa aceptar que la educación es siempre un proceso abierto, situado y en constante transformación. No se trata de uniformar a los estudiantes, sino de ofrecer condiciones para que cada mente reconstruya sus redes neuronales a partir de experiencias culturalmente significativas. Este enfoque prepara el camino para el siguiente eje: la pedagogía de la empatía profunda, capaz de integrar interseccionalidad, emoción y plasticidad en un proyecto educativo que sea justo, inclusivo y transformador.

Como cuarto aspecto se puede observar:

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA EMPATÍA PROFUNDA

¿Qué sentido tendría una educación que forme mentes brillantes pero incapaces de reconocer el dolor del otro? ¿De qué sirve un saber acumulado si no despierta la capacidad de mirar más allá de una misma? Quizás lo que más nos falta hoy no sea el conocimiento, sino la capacidad de tejer vínculos en correspondencia en medio de la diferencia. No es la ausencia de datos lo que nos hiere, sino la dificultad de reconocer en el otro un reflejo legítimo de la humanidad que compartimos. La escuela, entonces, no debería limitarse a entregar contenidos, sino abrirse como un lugar donde aprendemos a convivir, a reconocernos y a crecer en la mutua presencia.

Si aceptamos que educar es siempre encontrarse, surge una cuestión ineludible: ¿qué pasa en ese espacio sutil donde una mirada, una palabra o un gesto sencillo logran transformar la manera en que alguien se percibe y se sabe

reconocido? La pedagogía no ocurre únicamente en los libros ni en las evaluaciones, sino en esos instantes silenciosos en los que el estudiante descubre que su experiencia vital importa. Allí nace algo que trasciende el currículo y se acerca más al territorio de la empatía.

La pregunta radical que atraviesa la educación no es solo qué enseñamos, sino cómo nos encontramos en el proceso de enseñar. ¿Es posible educar sin abrirse a la vulnerabilidad del otro? ¿Podemos hablar de formación sin hablar de cuidado? Lo que llamamos aprendizaje cobra vida únicamente cuando alguien se siente visto y aceptado. El conocimiento, sin el reconocimiento, se convierte en una estructura vacía, incapaz de transformar a quienes lo reciben.

Sin embargo, este reconocimiento no se logra con discursos de inclusión repetidos como consignas, sino con prácticas cotidianas que legitiman la singularidad. Cada estudiante trae consigo una historia que pide ser escuchada, una memoria que merece lugar, una diferencia que reclama valor. El desafío de la pedagogía contemporánea consiste en abrir espacios donde esas diferencias no se toleren de manera superficial, sino que se abracen como parte esencial de lo humano.

Hablar de empatía en la educación no puede reducirse a la simpatía pasajera o al buen trato protocolario. Se trata de algo más profundo: de una disposición ética que nos exige descentrarnos, es entender la perspectiva del otro y reconocer que la pluralidad no es una amenaza, sino la condición misma de la vida compartida. En

este horizonte comienza a tomar forma la idea de una pedagogía de la empatía profunda.

La noción de empatía profunda no se reduce a la simpatía ocasional ni a la comprensión superficial de las emociones ajenas; se abre como un horizonte donde lo ético, lo pedagógico y lo cultural se encuentran. Supone reconocer al otro no solo en su diferencia, sino en la dignidad que esa diferencia encarna. Humberto Maturana (1996) sostenía que el corazón de la educación está en “reconocer al otro como un legítimo otro en la convivencia”. Esta afirmación nos recuerda que enseñar no es únicamente transmitir conocimientos, sino legitimar existencias, abrir espacio para que cada vida pueda florecer desde su singularidad. La empatía profunda, en este sentido, se convierte en un acto de resistencia frente a las lógicas que buscan uniformar, y en una práctica cotidiana de reconocimiento que hace de la diversidad no un obstáculo, sino la condición misma de lo humano.

La empatía profunda se nutre en tres fuentes que se entrelazan: la interseccionalidad, la emoción y la plasticidad. Vista desde la interseccionalidad, deja claro que no puede ser un gesto abstracto ni un sentimiento descontextualizado; debe situarse en las realidades concretas que marcan la vida de cada estudiante. No es lo mismo escuchar a quien carga con exclusiones históricas que a quien ha transitado por caminos privilegiados. Reconocer esa diversidad de trayectorias es parte del acto mismo de empatizar.

En el plano emocional, la empatía muestra que el aprendizaje no se da al margen de los afectos. Enseñar nunca ha sido solo organizar contenidos, sino entrar

en un tejido de vínculos donde el reconocimiento mutuo decide gran parte del camino. Un gesto de acogida puede abrir la confianza de un estudiante, mientras que la indiferencia puede cerrarla de inmediato. Podría decirse que la empatía profunda es la llave que abre un encuentro educativo capaz de transformar a quienes participan en él. La neurociencia nos recuerda algo que no podemos pasar por alto: la plasticidad cerebral muestra que los ambientes de cuidado y confianza no solo influyen en cómo nos sentimos, también modifican conexiones neuronales. Cuando hay aceptación y seguridad, la memoria, la atención y la creatividad encuentran terreno fértil. Dicho de otro modo, la empatía no es únicamente un valor ético: está inscrita en la biología misma del aprendizaje.

Visto así, los distintos ejes convergen en una idea común: educar es un acto profundamente humano, que deja huella en la mente, en el cuerpo y en la manera en que construimos lo colectivo. La empatía, en este sentido, no se reduce a acompañar; es una fuerza que transforma tanto al educador como al estudiante.

Si lo miramos desde una perspectiva filosófica, hablar de empatía profunda implica apartarse de la visión reducida de la educación como simple preparación para la productividad. El horizonte cambia: no se trata de fabricar individuos funcionales, sino de acompañar la formación de personas capaces de convivir en la diferencia y reconocerse en ella.

Paulo Freire (1970) ya lo señalaba: “nadie educa a nadie, nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí mediados por el mundo”. Leído hoy desde la empatía,

este principio invita a concebir la educación como un proceso de transformación recíproca, donde la diversidad no es obstáculo, sino puente.³⁰

También la psicología humanista suma una voz clave.

Carl Rogers (1961)³¹ subrayó que la empatía era condición indispensable para un aprendizaje con sentido. Su idea de una relación educativa sustentada en la aceptación incondicional y la congruencia se actualiza en la noción de empatía profunda: crear espacios en los que cada estudiante se sienta validado en su singularidad y, desde ahí, encuentre motivación para aprender.

El diseño pedagógico inspirado en la empatía profunda debe responder a tres principios: reconocimiento, seguridad y co-diseño. Reconocimiento significa visibilizar trayectorias diversas e integrarlas al currículo. Seguridad implica construir climas afectivos donde el error no sea castigado, sino interpretado como parte del proceso. El co-diseño, más que una técnica, es una invitación a abrir la escuela a la voz de quienes la habitan. Cuando los estudiantes y las comunidades participan en la planificación, el currículo deja de ser un esquema cerrado y empieza a respirar con las experiencias de vida. A veces esto se traduce en un círculo de palabra que legitima cada voz, en una evaluación que busca comprender en lugar de sancionar, o en un relato personal que se convierte en puente para aprender en común. Son gestos sencillos, pero en ellos se anuncia una ética: la de la empatía como fundamento de lo educativo.

Maturana y Varela (1984)³² sostuvieron que la educación se da en el horizonte de la autopoiesis: no recibimos los significados ya hechos, los vamos creando en la trama de la interacción. Bajo esta luz, la empatía profunda no se limita a ser un valor añadido, sino que orienta la escuela hacia un lugar donde cada estudiante pueda ensayar su modo propio de estar en el mundo, sostenido por reconocimiento, respeto y cuidado mutuo.

³⁰ Ibid.

³¹ Rogers, C. (1961). El proceso de convertirse en persona. Paidós.

³² Maturana, H., & Varela, F. (1984). El árbol del conocimiento. Lumen.

No es casual que Maturana recordara que el amor constituye una condición biológica de la existencia humana. Leído desde aquí, educar con empatía profunda es poner en práctica ese amor, entendido no como sentimentalismo, sino como la capacidad de acoger la diferencia y permitir que, en ella, florezca lo común.

Las investigaciones neurocientíficas refuerzan esta visión. Está comprobado que los ambientes escolares caracterizados por la confianza y la seguridad emocional promueven la liberación de oxitocina, sustancia vinculada con la cooperación y la disposición a aprender (Mora, 2017).³³ Esto implica que la empatía no puede reducirse a un principio ético o un simple ideal normativo: constituye también una práctica con impacto directo en la arquitectura cerebral que contribuye a la memoria, la motivación y la apertura al otro. Así, la pedagogía de la empatía profunda se fundamenta tanto en la ética como en la biología, pues posibilita la formación de sujetos íntegros y comunidades más humanas.

Entender la autopoiesis en clave educativa significa reconocer que cada persona es autora de su propio proceso vital, pero nunca en aislamiento. La educación no moldea identidades desde fuera, sino que acompaña los procesos de autoorganización mediante los cuales los estudiantes otorgan sentido a su experiencia. En este marco, el docente deja de ocupar el lugar de quien transmite certezas para convertirse en mediador de encuentros, alguien que habilita espacios donde las construcciones individuales se entrelazan con lo colectivo.

³³ Ibid.

Desde esta perspectiva, la escuela ya no se concibe como un depósito de información, sino como un ecosistema relacional en el que cada palabra, gesto o diálogo puede nutrir la autoorganización de los estudiantes. La autopoiesis, en consecuencia, no solo explica la dinámica vital de los seres humanos, sino que ilumina cómo la educación puede sostener procesos de transformación que fomenten apertura, flexibilidad y la posibilidad de tejer mundos comunes desde la diversidad cultural y emocional.

¿De qué sirve hablar de educación si no somos capaces de preguntarnos qué significa aprender a vivir con otros? En tiempos en que el individualismo parece imponerse como norma, ¿no es la escuela acaso uno de los últimos territorios donde aún puede nacer la experiencia de comunidad? Quizá su mayor reto no sea transmitir información, sino tejer lazos que nos devuelvan la certeza de que pertenecemos a algo más amplio que nosotras mismas. ¿Cómo se sostiene un niño, un joven, un maestro, si no encuentra en el aula un espacio que lo reconozca y lo haga sentir parte de una trama compartida?

Sin embargo, ¿no corremos el riesgo de confundir empatía con un gesto blando, una emoción pasajera que acaricia la superficie sin tocar el fondo? La empatía profunda no es un consuelo momentáneo ni una caricia que adormece nuestra conciencia; es la capacidad de mirar de frente las desigualdades que atraviesan la vida y decidir no ignorarlas. ¿De qué nos sirve sentir compasión si no cuestionamos aquello que la produce? ¿No sería esa una forma de perpetuar la herida en lugar de transformarla?

Imaginemos, entonces, una escuela que se atreva a ser otra cosa: un lugar donde se ensayan nuevas formas de encuentro, donde lo pedagógico se vuelve también político porque cada voz cuenta, porque cada historia importa. ¿No es allí donde la empatía adquiere su verdadera fuerza, cuando deja de ser una acción privada y se convierte en una práctica compartida que reordena las formas de convivir?

Quizá la pregunta más radical que la educación debe hacerse es esta: ¿podemos aprender a reconocernos mutuamente sin condiciones? Si cada vida lleva consigo una dignidad que no necesita justificación, ¿no es la escuela el lugar privilegiado para recordarlo? Tal vez enseñar, en su sentido más profundo, sea precisamente eso: ayudar a que el otro descubra que su existencia es legítima, y que en esa legitimidad también se funda la nuestra.

Y si esto es así, ¿no es hora de pensar la educación no como una preparación para la vida, sino como la vida misma en su forma de encuentro? Allí donde nos descubrimos vulnerables, interdependientes y capaces de construir juntas un futuro menos fracturado, la empatía deja de ser un ideal indeterminado para convertirse en práctica cotidiana, en una manera de entender la diferencia sin miedo, como quien al fin comprende que lo humano solo florece en la mirada del otro.

¿Quién cuida al que cuida? Esta es quizá una de las preguntas más olvidadas en el discurso pedagógico. Hablamos con frecuencia del estudiante como centro, pero rara vez reconocemos que el docente también es un ser vulnerable, atravesado por emociones, cansancios y fracturas. La empatía profunda, si no se acompaña de

espacios de autocuidado, puede convertirse en una carga que desgasta y erosiona silenciosamente. ¿Cómo sostener el acto de enseñar si no existen lugares donde los maestros puedan descansar de la exigencia, narrar sus propias heridas, compartir sus dudas? Una pedagogía ética no puede limitarse a demandar entrega; necesita también crear redes de apoyo, políticas que respalden al profesor en su labor y comunidades que reconozcan que enseñar es también exponerse, ofrecer el corazón en un ejercicio continuo de presencia.

El cuidado del educador no es un lujo, es una condición de posibilidad. Sin él, la empatía corre el riesgo de volverse un discurso vacío, incapaz de arraigar en la práctica. El maestro necesita espacios de respiro, formación continua que no solo sea técnica, sino también humana, y acompañamiento institucional que lo sostenga cuando su propia fuerza se tambalea. ¿No es acaso contradictorio exigir a los docentes que promuevan ambientes seguros y afectivos si ellos mismos no se sienten cuidados? Tal vez la primera lección de una pedagogía de la empatía profunda sea esta: la educación florece solo cuando quienes enseñan también se saben legítimamente reconocidos.

¿Qué significa educar en un mundo que parece moverse más rápido que nuestra capacidad de comprenderlo? Tal vez no se trate de acumular datos, sino de aprender a caminar juntas en la incertidumbre, de apoyarnos unas a otras mientras descubrimos lo que aún no conocemos. La empatía profunda se convierte entonces en una guía silenciosa: enseñar a sentir con el otro, a escuchar sin apropiarse, a dialogar sin borrar la diferencia. En este contexto, la empatía deja de ser un complemento y se convierte en el corazón mismo de la convivencia.

Si dejamos de mirar solo la productividad y la eficiencia, surge una pregunta inevitable: ¿qué clase de personas queremos que la educación forme? ¿Individuos preparados únicamente para competir en un sistema que a menudo los reduce a cifras, o seres capaces de reconocer que nuestra vida se nutre en vínculos, responsabilidades compartidas y cuidado mutuo? La pedagogía de la empatía nos invita a elegir lo segundo: a formar personas conscientes, sensibles y críticas, capaces de tejer y sostener ese delicado entramado de lo común.

Y quizá allí esté la paradoja de nuestra época: estamos más conectadas que nunca, y, sin embargo, la soledad y la desconexión persisten. La escuela, si asume la empatía profunda como horizonte, puede convertirse en ese espacio donde aprender no significa solo acumular respuestas, sino aprender a convivir, a reconocer al otro y a encontrarnos en la diversidad. Allí, el aprendizaje deja de ser un concepto abstracto y cobra un rostro cercano, intensamente humano. No se mide solo en datos o contenidos, sino en la huella que deja en la forma en que nos relacionamos con los otros.

Quizá el mayor legado que la educación pueda ofrecer en este tiempo no se halle en la acumulación de saberes, sino en la manera en que nos enseña a convivir, a compartir la existencia y a levantar juntos un mundo habitable para todos. Mostrar que la diferencia no es una amenaza, sino que nos revela como riqueza de nuestra humanidad, esa que se transforma en la enseñanza más esencial y perdurable que podemos transmitir.

¿Dónde se mide realmente el impacto de la educación? Tal vez no en lo que los estudiantes recuerdan de memoria, sino en cómo aprenden a reconocer al otro, a sentir su existencia y a responder con cuidado. En el día a día, la empatía profunda se revela en gestos silenciosos: un docente que escucha sin prisa, un aula donde los errores se perciben como puertas abiertas, una comunidad que celebra la diversidad de voces. ¿No es acaso allí donde el aprendizaje deja de ser solo información y se convierte en experiencia vital?

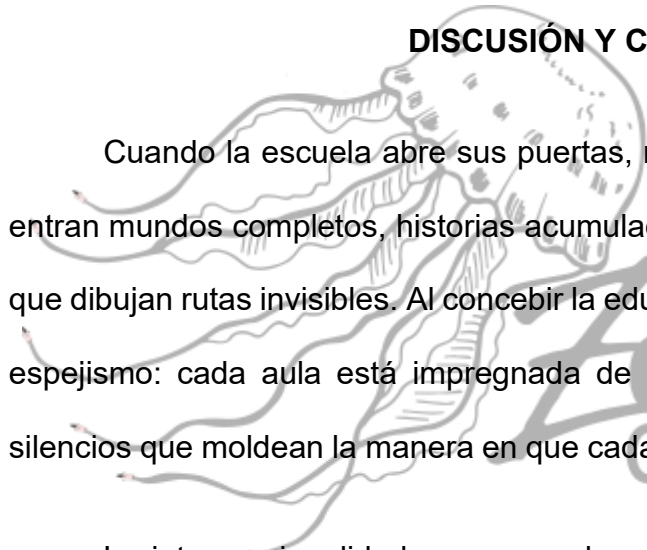
Estos momentos, aunque pequeños, tienen un poder sutil pero profundo: reorganizan la manera en que los estudiantes sienten, perciben y se relacionan, dejando huellas en su memoria emocional. La aceptación genuina del otro, ¿no es acaso la raíz de lo humano, como señalaba Maturana³⁴? Cada acto de reconocimiento se convierte en un puente entre biología y cultura, entre emoción y pensamiento, transformando la educación en algo más que instrucción: en un encuentro ético con la vida.

Avanzar hacia una pedagogía de la empatía profunda plantea preguntas inevitables: ¿cómo diseñamos aulas donde cada existencia se valore como legítima? ¿Cómo integramos la diversidad no como un desafío, sino como la esencia de un aprendizaje compartido? Inspirada en la filosofía de Maturana, en la visión crítica de Freire y en los hallazgos de la neurociencia, esta propuesta nos invita a imaginar la escuela como un espacio de co-creación: donde cada diferencia abre caminos y cada vínculo humano deja su marca indeleble.

³⁴ Maturana, H. (1996). Emociones y lenguaje en educación y política. Dolmen.

En este horizonte, enseñar ya no es llenar mentes vacías, sino acompañar procesos de transformación. La educación se convierte en un acto de humanidad compartida, donde el conocimiento, la sensibilidad y la justicia se entrelazan. Y quizá la verdadera pregunta que deja la empatía profunda es esta: ¿podemos aprender a habitar el mundo junto al otro, reconociendo su valor, su historia y su diferencia, y así construir un futuro donde cada vida cuente y cada voz importe?

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



Cuando la escuela abre sus puertas, no solo entra un cuerpo o una mente: entran mundos completos, historias acumuladas, emociones que laten y memorias que dibujan rutas invisibles. Al concebir la educación como un espacio neutral es un espejismo: cada aula está impregnada de relatos, desigualdades, encuentros y silencios que moldean la manera en que cada estudiante percibe, siente y aprende.

La interseccionalidad nos recuerda que las diferencias no aparecen solas, aisladas; siempre se entrelazan con contextos, historias y condiciones que atraviesan la vida de cada persona, invitándonos a mirar más allá de lo evidente y a comprender la complejidad de cada presencia en el aula. Cada desigualdad es un hilo en la compleja red de relaciones de poder que atraviesan lo social y lo escolar. ¿Qué vidas se consideran valiosas? ¿Qué voces se escuchan y cuáles permanecen en el silencio? Por eso reconocer esto implica desplazar la mirada desde el déficit hacia el reconocimiento: situar al docente no como solo transmisor de contenidos,

sino como mediador crítico que tiene la responsabilidad ética de deshacer jerarquías invisibles y abrir caminos hacia la justicia educativa.

Porque la emoción, la atención y la memoria nos enseñan que aprender no ocurre en abstracto. Ya que los afectos no son adornos del aprendizaje; son la materia misma que lo hace posible. Esa donde el aula se convierte en un espacio emocional, un terreno donde cada vínculo, cada gesto, cada clima afectivo moldea la disposición para conocer. ¿Cómo diseñar experiencias que no solo transmitan información, sino que reconozcan la vida emocional de cada estudiante? ¿Cómo cultivar un entorno donde la curiosidad florezca, la confianza se mantenga y el miedo se disuelva?

La plasticidad cerebral nos ofrece un horizonte esperanzador. Cada cerebro que entra al aula es un sistema en constante transformación, capaz de reorganizarse y adaptarse con cada experiencia, cada emoción, cada interacción significativa. Aprender es permitir que la vida misma deje su huella en la mente. Pero esta capacidad plantea interrogantes: ¿Qué experiencias fomentan el cambio profundo y cuáles lo bloquean? ¿Qué condiciones permiten que la educación sea una reorganización consciente de la mente y del conocimiento?

Reconocer la diversidad cultural y la plasticidad del cerebro nos obliga a cuestionar la idea de una educación uniforme. Las lenguas que hablamos, las historias que escuchamos, los rituales que vivimos, todas imprimen su huella en nuestro pensamiento. Incluir estas experiencias en la escuela no es un acto cosmético: es abrir posibilidades neurocognitivas, es ofrecer equidad y pluralidad.

Cada acto pedagógico significativo, cada conexión con la biografía y la cultura de los estudiantes, tiene el poder de reorganizar su estructura neural y transformar la forma en que habitan el mundo.

La empatía profunda surge como síntesis de este horizonte. No es un sentimiento decorativo, sino un principio ético que reconoce la legitimidad de cada existencia y la oportunidad que cada diferencia ofrece para reorganizar la cognición, los afectos y las relaciones sociales. El docente deja de ser transmisor de información para convertirse en cuidador, mediador y facilitador de experiencias significativas. ¿Cómo formar educadores capaces de sostener esta complejidad sin perderse en la responsabilidad afectiva que ello implica?

Existen tensiones inevitables: la empatía puede diluirse en sentimentalismo; los sistemas educativos pueden resistirse a la flexibilidad y al reconocimiento de la diversidad. Y superarlas requiere políticas, currículos y formación docente que integren lo ético, lo afectivo y lo crítico sin desvincularlos de la experiencia concreta del aula.

Finalmente, la educación entendida desde esta mirada es un acto de humanidad compartida. Para ello integrar interseccionalidad, emoción y plasticidad cerebral no es un ideal utópico; es una posibilidad real. Enseñar deja de ser un proceso mecánico para convertirse en un espacio donde el conocimiento se entrelaza con la vida, donde cada estudiante puede reorganizar su mente y sus afectos, y donde cada experiencia educativa se convierte en semilla de transformación.

Entonces el desafío permanece: pasar de la reflexión a la acción. ¿Cómo transformar currículos, prácticas y políticas para que la enseñanza sea un acto de reconocimiento, cuidado y creación de mundos posibles? La respuesta no es simple, pero la pregunta misma abre la puerta a una educación que respete la complejidad de la vida y la dignidad de cada estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (2020). Promoviendo la inclusión y la equidad en la educación. Narcea.

Bisquerra, R. (2009). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Wolters Kluwer.

Caicedo, H. (2017) Neuroaprendizaje. Una propuesta educativa. Ediciones de la U. 2 edición.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. Stanford Law Review, 43(6), 1241-1299.

Doidge, N. (2007). El cerebro se cambia a sí mismo. Aguilar.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde la psicología. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23(3), 85–108.

Fraustro, M. (2011) Fundamentos de la neuropsicología. Introducción a las neurociencias. Editorial PAX.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Hill Collins, P., & Bilge, S. (2016). Intersectionality. Polity Press.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.

Maturana, H. (1996). Emociones y lenguaje en educación y política. Dolmen.

Maturana, H., & Varela, F. (1984). El árbol del conocimiento. Lumen.

Mora, F. (2017). Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial.

Rogers, C. (1961). El proceso de convertirse en persona. Paidós.

Santrock, J. (2006) Psicología de la educación. Mc Graw Hill. Interamericana. 2 edición.

Solórzano, D. G., & Yosso, T. J. (2002). Critical race methodology: Counter-storytelling as an analytical framework for education research. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23–44.

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debates feministas*, 52, 1–17.

Walsh, C. (2018). Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Abya-Yala.

RESEÑA DE LA AUTORA

LILIANA ANDREA CALDERÓN GARZÓN

Psicóloga y escritora. Mi trabajo ha sido siempre una búsqueda de puentes: entre la psicología y la educación, entre la palabra y la emoción, entre lo íntimo y lo colectivo. Creo que la sensibilidad y el pensamiento, cuando caminan juntos, son capaces de abrir resquicios hacia una sociedad más humana.

He recorrido tanto el lenguaje académico como el poético: más de treinta y cinco artículos sobre psicología, salud mental, sexualidad, justicia social y educación, y veinticinco libros donde la reflexión y el análisis se mezclan con lo humano. En esa doble mirada me ha permitido habitar dos territorios distintos, pero siempre con el mismo deseo: comprender al ser en toda su complejidad.

Concibo la educación como un encuentro de subjetividades, donde cada diferencia es semilla de empatía. Por eso escribo: para recordar que ciencia y palabra no son contrarios, sino dos luces que, al unirse, pueden iluminar el mismo horizonte.

EL PROTAGONISMO ESTUDIANTIL EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

**EDUCAR DESDE EL PARADIGMA STEAM Y LA PERSPECTIVA DE LAS
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES**

STUDENT LEADERSHIP IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE



Patricia Bibiana Ramírez

Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Católica de Santa Fe

Instituto de Investigación de Educación Argentina – UCSF

Argentina

Editorial
CONGRESOS PI

RESUMEN

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) ha reconfigurado los modos de enseñar y aprender, desafiando a la educación a superar modelos transmisivos y a situar al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. Este trabajo reflexiona sobre el protagonismo estudiantil en la era de la IA, articulando tres marcos conceptuales centrales: la teoría de las inteligencias múltiples, el paradigma STEAM y las metodologías activas.

Desde la perspectiva de Gardner, la diversidad cognitiva se convierte en oportunidad para diseñar entornos flexibles que permitan desplegar distintos modos de aprender y expresarse. En este escenario, la IA puede ser un aliado estratégico para personalizar trayectorias y acompañar procesos autorregulados. Por su parte, el paradigma STEAM y la cultura maker ofrecen un marco transdisciplinar para integrar ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemática, fomentando la creatividad, la experimentación y la resolución colaborativa de problemas auténticos.

Asimismo, se propone un conjunto de estrategias pedagógicas que reconfiguran el aula como espacio de cocreación: aprendizaje basado en desafíos, aula invertida, gamificación, evaluación creativa, producción de contenidos, pensamiento crítico frente a la infoxicación y formación en empatía y resiliencia. Todas ellas se potencian con la IA siempre que se integren con criterios éticos y pedagógicos.

El análisis reconoce oportunidades —personalización, expansión de escenarios, desarrollo de competencias críticas— y riesgos —dependencia acrítica, sesgos algorítmicos, infoxicación— que exigen un equilibrio reflexivo. En conclusión, formar estudiantes protagonistas implica prepararlos para habitar la incertidumbre con autonomía, creatividad y compromiso social, integrando tecnología y humanidad en un proyecto educativo transformador.

PALABRAS CLAVES

Paradigma STEAM – Cultura Maker – Protagonismo – Inteligencias

Múltiples – Metodologías Activas – Inteligencia Artificial

ABSTRACT

The emergence of Artificial Intelligence (AI) has reshaped teaching and learning processes, challenging education to move beyond transmissive models and to place students at the center of their own learning. This paper reflects on student protagonism in the age of AI, drawing on three key conceptual frameworks: Multiple Intelligences theory, the STEAM paradigm, and active methodologies.

From Gardner's perspective, cognitive diversity becomes an opportunity to design flexible environments that allow learners to develop different ways of knowing and expressing. In this context, AI can act as a strategic ally to personalize learning pathways and support self-regulated processes. Likewise, the STEAM paradigm and the maker culture provide a transdisciplinary framework that integrates science, technology, engineering, arts, and mathematics, fostering creativity, experimentation, and collaborative problem-solving.

The paper also proposes pedagogical strategies that reconfigure the classroom as a space for co-creation: challenge-based learning, flipped classroom, gamification, creative assessment, student-led content production, critical thinking

against information overload, and the cultivation of empathy and resilience. All of these are enhanced by AI when integrated under sound ethical and pedagogical principles.

The analysis acknowledges both opportunities—personalization, expanded learning environments, critical skills development—and risks—uncritical dependence, algorithmic bias, and infoxication—that demand a reflective balance. In conclusion, fostering student protagonism means preparing learners to face uncertainty with autonomy, creativity, and social commitment, integrating technology and humanity into a transformative educational project.

KEYWORDS

STEAM Paradigm – Maker Culture – Protagonism – Multiple Intelligences
– Active Methodologies - Artificial Intelligence

INTRODUCCIÓN

La educación que hoy nos interpela se da al interior de un escenario de cambios vertiginosos impulsados por el desarrollo tecnológico y, en particular, por la irrupción de la inteligencia artificial (IA). Este contexto plantea desafíos inéditos y que pueden debatirse de manera honesta desde una pregunta que considero significativa: ¿cómo formar estudiantes capaces de pensar críticamente, crear soluciones originales y colaborar en entornos complejos, en lugar de limitarse a consumir información disponible a un clic de distancia? El interrogante que orienta

esta reflexión es específico: *¿cómo favorecer el protagonismo estudiantil en la era de la inteligencia artificial desde el paradigma STEAM y la perspectiva de las inteligencias múltiples?*

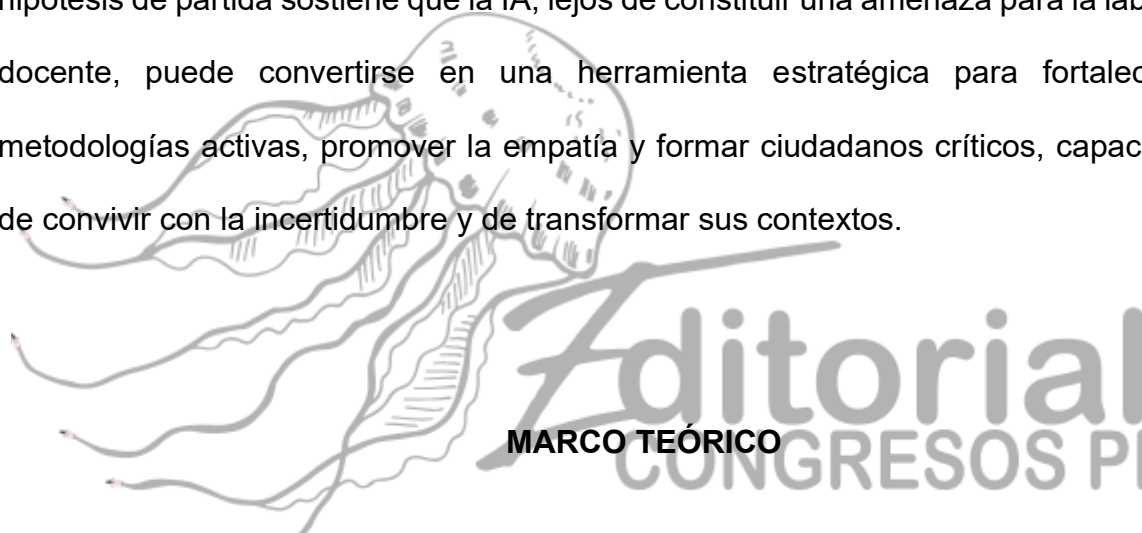
El debate en torno al protagonismo estudiantil no es nuevo, pero sí comprobamos que en nuestras aulas de la tercera década de este segundo milenio que estamos viviendo, se resignifica por un tiempo de algoritmos y plataformas inteligentes. Algunos autores que nos precedieron han planteado antes de finalizar el siglo pasado que la educación bancaria, basada en la transmisión unilateral de contenidos, reduce al estudiante a un receptor pasivo, negándole la posibilidad de constituirse en protagonista de su propio aprendizaje.

Y tampoco fueron pocos los profesionales de la educación que han subrayado la necesidad de una educación basada en la experiencia, donde el aprendizaje se vincule con problemas reales y relevantes para la vida que viven los mismos aprendientes (*¡y que valga la redundancia!*). La irrupción de la IA, que muchos consideran una amenaza para la labor docente, actualizó estas discusiones al abrir tanto riesgos de terciarización acrítica del pensamiento como oportunidades para la personalización del aprendizaje.

Desde otra perspectiva, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2011) sigue vigente al proponer que cada estudiante aprende de manera distinta y que el sistema educativo debería reconocer y potenciar esta diversidad. En la era digital, esta visión se articula con propuestas de personalización mediadas por IA, capaces de adaptar rutas de aprendizaje según las fortalezas y debilidades de cada

sujeto (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020). Al mismo tiempo, el enfoque STEAM —que integra ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemática— ofrece un marco transdisciplinar para desarrollar competencias creativas y resolutivas, estimulando la curiosidad y la experimentación (Martínez & Stager, 2019).

El presente trabajo se propone reflexionar, desde la praxis educativa y el acompañamiento docente, sobre diez puntos críticos pedagógicos que permiten repensar el aula como un espacio de cocreación y empoderamiento estudiantil. La hipótesis de partida sostiene que la IA, lejos de constituir una amenaza para la labor docente, puede convertirse en una herramienta estratégica para fortalecer metodologías activas, promover la empatía y formar ciudadanos críticos, capaces de convivir con la incertidumbre y de transformar sus contextos.



MARCO TEÓRICO

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y DIVERSIDAD DE APRENDIZAJES

El paradigma de las inteligencias múltiples ha generado un cambio profundo en la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Gardner (2011) sostiene que no existe una única forma de inteligencia, sino al menos ocho, que incluyen la lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Esta teoría propone un giro respecto de los modelos educativos tradicionales, centrados casi exclusivamente en la

inteligencia lógico-matemática y lingüística, al enfatizar que cada estudiante posee un perfil único de fortalezas cognitivas y expresivas.

En el marco de la educación actual, atravesada por la inteligencia artificial y la personalización de los aprendizajes, la propuesta de Gardner cobra renovada vigencia. Es momento, ante semejante interpelación tecnológica y socio-educativa, de reconocer que la pluralidad de inteligencias no implica tener la obligación diseñar plan de aprendizaje diferente para cada estudiante, sino que más bien se trata de crear ambientes de aprendizaje flexibles que permitan a cada uno desplegar su potencial en función de distintos modos de conocer, sentir, aprender, aprehender y expresarse. La IA puede convertirse en un aliado estratégico de este enfoque al identificar patrones de aprendizaje, sugerir recursos diferenciados y acompañar la autorregulación, lo cual abre nuevas oportunidades para atender la diversidad ante la cual, lejos de sentirnos amenazados, debe estimularnos a mirar desde otras ventanas.

En este sentido, todas las teorías que hemos conocido y considerado sobre las inteligencias múltiples, no deben ser leídas hoy únicamente como un marco psicológico, sino también como un fundamento pedagógico que habilita la construcción de aulas centradas en el estudiante, donde la diversidad es valorada como recurso y no como déficit. Al articular esta visión con tecnologías digitales y enfoques activos, el protagonismo estudiantil se enriquece y se vincula con un aprendizaje más significativo y auténtico.

PROTAGONISMO ESTUDIANTIL Y METODOLOGÍAS ACTIVAS

El concepto de protagonismo estudiantil remite a la capacidad de los estudiantes de asumir un rol activo en la construcción de su propio aprendizaje, en contraposición a la visión tradicional de la escuela como espacio de mera transmisión. Nos urge pensar qué tan lejos estamos quedando de la educación bancaria mencionada por Freire (1996), modelo desde el cual el docente deposita saberes en estudiantes pasivos. Frente a este paradigma nos planteamos ahora la necesidad de una pedagogía crítica que fomente la autonomía, la reflexión y la acción transformadora.

Dado el desborde de información que suele estar disponible (y que ya es imposible retener en la memoria) nuevos modelos proponen una educación basada en la experiencia y en el aprendizaje activo, sosteniendo quizás así que la auténtica educación se produce mediante la acción y la interacción con el entorno. Estos aportes de diversidad de autores han legado constituyen la base de lo que hoy denominamos metodologías activas, entendidas como estrategias que promueven la participación, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica.

Algunas investigaciones y reflexiones sobre la praxis académica recientes confirman la eficacia de estas metodologías. Y se evidencia en las aulas el movimiento generativo de los alumnos. Se puede demostrar en la cotidianeidad que el aprendizaje activo mejora el rendimiento académico y la construcción de conocimientos en comparación con métodos expositivos tradicionales. La cultura

educativa, entonces, debe orientarse a generar significados compartidos, donde los estudiantes no solo reciben información, sino que construyen narrativas que argumentan potenciando las capacidades comunicacionales y generan soluciones colectivas.

En este contexto, el rol docente también se redefine. Lejos de la figura de transmisor de conocimientos acabados, se convierte en facilitador o curador de experiencias, capaz de guiar procesos, proponer desafíos y acompañar la reflexión crítica. Esta transformación no responde únicamente a una moda metodológica, sino a una exigencia de la sociedad contemporánea, donde los estudiantes deben ser acompañados en una formación sólida para hacer frente “a lo que se viene” con buenas capacidades para la adaptabilidad, la creatividad y la colaboración en escenarios complejos.

De este modo, las metodologías activas no son solo un conjunto de técnicas didácticas, sino un paradigma pedagógico que habilita el protagonismo estudiantil como eje central de la experiencia educativa. En la era de la inteligencia artificial, estas propuestas adquieren mayor relevancia al permitir que los estudiantes aprendan a interactuar críticamente con tecnologías emergentes, integrando competencias cognitivas, sociales y emocionales.

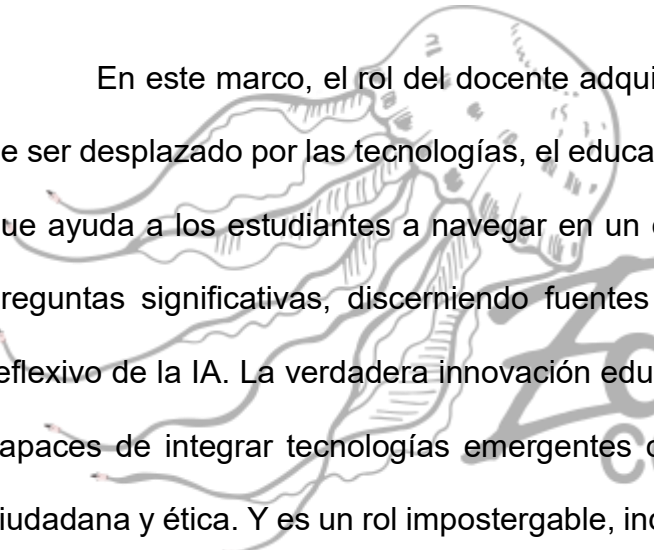
LA EDUCACIÓN EN LA ERA DIGITAL Y DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

El escenario educativo contemporáneo se caracteriza por la sobreabundancia de información y la rápida evolución de las tecnologías digitales. En este contexto, la inteligencia artificial (IA) emerge como un factor disruptivo que transforma las formas de acceder, procesar y producir conocimiento. La IA no es simplemente una herramienta más dentro de las aulas, sino un fenómeno sociotécnico que interpela los modos de enseñar y aprender, así como los valores y fines de la educación.

Una de las potencialidades más relevantes de la IA en el ámbito pedagógico es la personalización del aprendizaje. La nueva bibliografía que va surgiendo entre publicaciones cotidianas en las redes (por ejemplo, LinkedIn) versan sobre cómo los sistemas inteligentes pueden identificar patrones de desempeño, adaptar contenidos y ofrecer rutas diferenciadas según las necesidades de cada estudiante. Este enfoque permite superar el modelo estandarizado de enseñanza, brindando oportunidades para atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. La práctica en las aulas, ensayando enfoques, también nos permite señalar que la IA puede contribuir a la equidad educativa, siempre que su uso esté orientado por criterios éticos y pedagógicos que eviten la exclusión o la reproducción de sesgos algorítmicos.

No obstante, la incorporación de IA en educación también plantea riesgos significativos. La denominada infoxicación —exceso de datos sin criterios claros de

validez— puede llevar a una dependencia acrítica de los algoritmos y a una pérdida de la autonomía intelectual de los estudiantes: ¡y esto sí supone un problema real! Tercerizar procesos cognitivos en sistemas automatizados puede generar el fenómeno de la externalización del pensamiento, alejándonos de esa faceta tan especial y humana que tenemos las personas de poder ser y decir “a nuestros modos” cayendo en esa tendencia de dejar que las máquinas y los sistemas inteligentes piensen por los sujetos en lugar de fomentar una interacción crítica con ellas.



En este marco, el rol del docente adquiere una relevancia renovada. Lejos de ser desplazado por las tecnologías, el educador se convierte en guía y mediador que ayuda a los estudiantes a navegar en un océano de información, formulando preguntas significativas, discerniendo fuentes confiables y promoviendo un uso reflexivo de la IA. La verdadera innovación educativa requiere líderes pedagógicos capaces de integrar tecnologías emergentes con propósitos claros de formación ciudadana y ética. Y es un rol impostergable, indelegable y mucho menos ignorado.

En síntesis, la educación en la era digital y de la IA supone un doble desafío: por un lado, aprovechar las oportunidades de personalización, análisis de datos y simulación que ofrecen las nuevas tecnologías; por otro, enfrentar críticamente los riesgos asociados a la dependencia tecnológica, los sesgos algorítmicos y la deshumanización de las prácticas educativas. El equilibrio entre estas dimensiones resulta clave para garantizar que la IA se constituya en una herramienta de

empoderamiento y no de reemplazo, fortaleciendo el protagonismo estudiantil en escenarios académicos complejos.

EL PARADIGMA STEAM Y LA CULTURA MAKER

El paradigma STEAM (acrónimo de CIENCIA, TECNOLOGÍA, INGENIERÍA, ARTE y MATEMÁTICA) constituye una de las propuestas más relevantes de la educación contemporánea para promover aprendizajes significativos en un mundo atravesado por la tecnología que anhela una verdadera innovación. A diferencia de un enfoque disciplinar fragmentado, el paradigma STEAM propone una integración pluridisciplinaria que conecta las distintas áreas del conocimiento en torno a problemas reales, potenciando la creatividad, la experimentación y la resolución colaborativa de retos, problemas, desafíos.

La incorporación de las artes (A) al modelo STEM tradicional responde a la necesidad de humanizar la ciencia y la tecnología, reconociendo el valor del pensamiento creativo, la estética y la expresión cultural en los procesos de aprendizaje. Como afirman en su libro INVENTAR PARA APRENDER los autores Martínez y Stager (2019), STEAM no solo prepara a los estudiantes para el mercado laboral del siglo XXI, sino que los pretende formados como ciudadanos capaces de innovar, dialogar entre saberes diversos y proponer soluciones con impacto social.

Este enfoque se vincula estrechamente con la cultura maker, un movimiento pedagógico que promueve el “aprender haciendo” (learning by doing) mediante la construcción de prototipos, la experimentación y el uso de tecnologías accesibles, como impresoras 3D, placas de programación o software de diseño. Según Martínez

y Stager (2019), los espacios maker fomentan la autonomía y la creatividad de los estudiantes, quienes asumen el rol de productores de conocimiento y no solo de consumidores.

El valor pedagógico de STEAM y de la cultura maker reside en su capacidad de generar contextos de protagonismo estudiantil, donde los jóvenes se enfrentan a problemas auténticos que requieren investigación, diseño, prueba y comunicación de resultados. En este proceso, las tecnologías digitales y la inteligencia artificial pueden jugar un papel fundamental, ya sea como herramientas de simulación, asistentes de investigación o medios para difundir y compartir producciones.

Además, el enfoque STEAM se articula con las metodologías activas al promover proyectos interdisciplinarios, trabajo en equipo y evaluación formativa. Visto de esta manera, podemos volver a confirmar que el aprendizaje auténtico se construye cuando los estudiantes se involucran en tareas que tienen sentido para su vida y su comunidad, y cuando la escuela se transforma en un espacio de co-creación más que de mera transmisión.

En síntesis, STEAM y la cultura maker ofrecen un marco pedagógico idóneo para enfrentar los desafíos de la era de la IA. Su apuesta por la integración disciplinar, la creatividad y la experimentación favorece el desarrollo de competencias clave como el pensamiento crítico, la colaboración, la empatía y la resiliencia. Estas dimensiones constituyen la base para que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su aprendizaje y agentes de cambio en una sociedad atravesada por la incertidumbre y la innovación constante.

ESTRATEGIAS PARA EL PROTAGONISMO ESTUDIANTIL EN ESCENARIOS CON IA

EL ESTUDIANTE COMO AGENTE DE CAMBIO

El punto de partida del protagonismo estudiantil consiste en reconocer al estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje y no como receptor pasivo de información. Esta visión implica romper con el modelo transmisivo tradicional para construir aulas de co-creación, donde los estudiantes puedan movilizar ideas, motivaciones y proyectos; espacios donde las ideas surgen, fluyen, se socializan, se debaten, se ensayan, emocionan y movilizan. La IA puede contribuir a este cambio al ofrecer entornos personalizados de exploración, pero el rol central lo ocupa la capacidad del estudiante de transformar su contexto mediante pensamiento crítico y acción colectiva. No es una dimensión “facilista” de dejar en manos de la IA la idea, sino que constituye la oportunidad para complejizarla, poner a la prueba la idea, buscar alternativas, etc.

APRENDIZAJE BASADO EN DESAFÍOS (AB*)

Las metodologías basadas en problemas, retos o proyectos sitúan al estudiante frente a situaciones auténticas que requieren investigación y resolución colaborativa. La IA amplifica estas experiencias mediante simulaciones, acceso a datos complejos y herramientas de análisis que permiten a los estudiantes evaluar diferentes escenarios. Este enfoque rompe con las barreras del tiempo y del espacio escolar, promoviendo un aprendizaje extendido y conectado con la vida real. Y acá, es fundamental el rol que asume el docente, quien es el que abre el espacio

(curando experiencias previas al diseñar el reto) para que los estudiantes se animen a cruzar el puente andando.

AULA INVERTIDA (FLIPPED CLASSROOM)

El traslado de los contenidos expositivos fuera del aula —a través de videos, lecturas digitales o podcast— libera tiempo para actividades prácticas, debates y tutorías personalizadas. No se vacía de contenido el aula, como muchos creen. Lo que se busca es socializar de antemano todo el material disponible para potenciar los tiempos e interés de los estudiantes, dándoles a ellos control sobre sus propias agendas y responsabilidades. En este modelo, la IA puede enriquecer el proceso al ofrecer retroalimentación inmediata en recursos interactivos o al generar itinerarios adaptativos. El estudiante asume así la responsabilidad de gestionar su preparación, consolidando su autonomía y protagonismo.

GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE ADAPTATIVO

El uso de dinámicas de juego transforma la experiencia educativa en un proceso motivador y con objetivos claros. La IA refuerza este enfoque mediante plataformas que ajustan automáticamente la dificultad de las actividades y proponen recursos específicos según el desempeño del estudiante, sea por nivel académico y/o por dificultades para el aprendizaje sostenido. De este modo, el error deja de ser un fracaso y se convierte en oportunidad de aprendizaje, fortaleciendo la perseverancia y la resiliencia. No se trata de romantizar el error como tal o dejar de reconocer que sí existen instancias donde algo no ha salido bien. Lo que se

propone, incluso pensándolo como un arte que heredamos desde las ciencias de la computación, es pensar “lo que no se ha logrado” como una oportunidad de iteración: volvemos a pensar el proceso, buscamos otra solución, dialogamos sobre los resultados erróneos, vemos el patrón de resultados sin éxito, etc.

EVALUACIÓN COMO PROCESO CREATIVO

La evaluación no debe concebirse como un evento terminal, sino como un proceso continuo de construcción y reflexión. Estrategias como las rúbricas, los e-portfolios y la autoevaluación entre pares permiten documentar el aprendizaje y favorecer la meta cognición. La IA aporta aquí herramientas de análisis de desempeño y generación de retroalimentación personalizada, lo que facilita que el docente acompañe sin invadir y que el estudiante asuma un rol activo en la valoración de su progreso. Por ejemplo: pensar una rúbrica y elaborar el reporte puede convertirse en una “tarea” compartida entre docente y estudiantes desde el momento en que podemos pensar juntos qué se debe lograr, cómo se debe alcanzar, qué partes del proceso son significativas y cuáles son los criterios de criticidad y creatividad que la componen. Desde allí, activar aplicaciones de IA solo es una cuestión de instantes: ¡y la rúbrica estará disponible! Este tipo de “aventuras” de evaluación tiene mucho de artesano y mucho de tecnologías. Y vale la pena intentarlo con esfuerzo.

ESTUDIANTES COMO PRODUCTORES DE CONTENIDO

En una sociedad donde la información es abundante, el valor educativo reside en crear conocimiento y no solo consumirlo. Los estudiantes pueden producir

videos, infografías, podcasts o simulaciones que demuestren comprensión y creatividad. Este enfoque fomenta la ciudadanía digital responsable y el compromiso con la divulgación de ideas (Martínez & Stager, 2019). La IA, a través de herramientas de creación intuitivas, amplifica la capacidad expresiva, aunque siempre bajo la guía crítica del docente. Hoy, cuando muchos docentes se sienten agotados ante lo que consideran una incapacidad para producir recursos digitales novedosos, surge como fuerza de empoderamiento la creatividad y disposición de habilidades de muchos alumnos tiktokeros y youtubers que cuentan con tiempo y recursos propios para producir con novedad. Entonces: ¿por qué no confiar en ellos? La docencia que innova aprende a delegar. Y acompaña en el proceso de producción con un saber disciplinar que no se siente amenazado por el saber digital de una nueva generación de aprendientes.

PENSAMIENTO CRÍTICO FRENTE A LA INFOXICACIÓN

La sobreabundancia de datos y la generación masiva de contenido mediante IA exige desarrollar competencias de pensamiento crítico para discernir información confiable de aquella que constituye el universo de las “fakes news” o de la información falsa. Educar en este aspecto significa enseñar a los estudiantes a dialogar con los algoritmos, cuestionar resultados y fundamentar sus posturas con evidencias. Este punto es esencial para el protagonismo estudiantil, pues evita la delegación acrítica del pensamiento. Se debe recordar que, aún frente a modelos de IA muy avanzados, las alucinaciones son posibles, aunque no sean deseadas o esperadas. La criticidad es una capacidad que no puede obviarse desde ninguna

planificación docente. Debemos enseñar a pensar críticamente. Es la base fundamental que tenemos como humanos para poner corazas resistentes ante la diversidad de sombras que nos causan temores ante los avances vertiginosos de las tecnologías.

EMPATÍA Y HUMANIZACIÓN DEL MUNDO DIGITAL

La interacción tecnológica no puede desplazar las dimensiones socioemocionales de la educación. La IA generativa puede ser utilizada para simular dilemas éticos o perspectivas culturales diversas, permitiendo que los estudiantes practiquen la empatía en entornos seguros. Y estos escenarios de ensayo, son una fuente potente para entrenar habilidades desde escenarios que tienen tintes lúdicos, distendidos, motivadores. Este tipo de experiencias no reemplaza la interacción humana, pero la prepara y fortalece, constituyendo un eje clave para la formación integral. Pero aquí también se requiere la presencia de un docente cercano, que acompaña y estimula, que se anticipa a determinadas respuestas que pueden causar (o podrían causar) pérdidas de rumbos en los aprendizajes significativos. Porque no se trata de usar por usar, sino de usar para lograr competencias. Y éstas, son fortalezas que se diseñan desde la intencionalidad pedagógica de cada espacio y sus profesionales. No puede ni debe quedar en manos de los estudiantes tomar decisiones en este aspecto. Es el docente quien cura la experiencia.

EL DOCENTE COMO BRÚJULA EN LA ERA DE LOS ALGORITMOS

En un contexto donde la información circula en exceso, el docente ya no es la única fuente de conocimiento, sino un mediador que orienta la navegación y

experiencia estudiantil. Su función primordial es la de guiar en la formulación de preguntas significativas y en la selección de fuentes confiables. La IA puede apoyar este rol a través de sistemas de curación de contenidos y aprendizaje adaptativo, pero la brújula pedagógica sigue siendo humana. Diversidad de plataformas y aplicaciones de IA ya están disponibles para que el docente cumpla sus funciones “antes” de llegar al aula. Puede armar mapa de fuentes, gráficos, constatar publicaciones, generar síntesis, proponerse una lluvia de ideas o palabras claves. El docente mismo también debe ir aprendiendo a acceder y regular las aplicaciones de IA que utiliza y propone, poniendo como tamiz de fortaleza su profesionalidad disciplinar.

EDUCAR PARA LA INCERTIDUMBRE

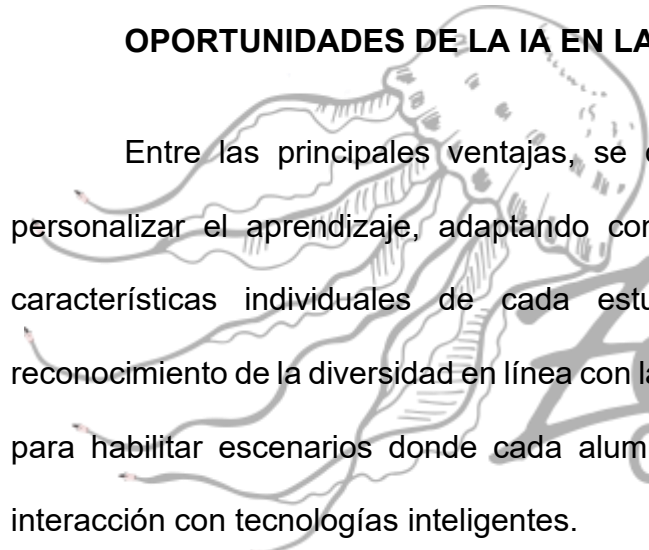
El futuro es incierto y cambiante. En este escenario, la educación debe priorizar la resiliencia empática, la tolerancia frente a lo diverso en clave de adaptabilidad y una mentalidad de crecimiento real. La IA puede colaborar como herramienta de apoyo para la exploración y la resolución de problemas, pero lo fundamental es que los estudiantes desarrollen la capacidad de pensar soluciones sostenibles y creativas, con base ética y compromiso social. Así, el protagonismo estudiantil se orienta no solo a responder al presente, sino a anticipar y transformar el futuro que se relaciona (incluso emocionalmente) con lo que se viene, con lo que esperamos como imaginado y también con lo que tememos porque no tenemos certezas. Creo que todos sabemos que estamos educando en un hoy y hacia un futuro que no sabemos cómo será. Pero sí sabemos que la única constante

permanente es el cambio. La educación debe preparar a los estudiantes no para un futuro predecible como lo supo ser en viejos mandatos, sino para un mañana cargado de excesivas incertidumbres. Esto implica generar estrategias, desde metodologías protagónicas y democráticas, que inspire a los estudiantes a desarrollar la resiliencia, la adaptabilidad y a forjar una inteligencia de mente abierta. Sobre todo, para aprender a trabajar con una cabeza gestional ante variables del mundo mercado, social, tecnológico, universitario y geográfico que rompe reglas e instala nuevas en cuestión de instantes. Que los estudiantes se desafíen a sí mismo a mirar con lupas de criticidad sin miedos. Que aprenden a servirse de las herramientas tecnológicas no porque ellas le resuelvan el trabajo como si hubiera magia en ellas, sino porque han aprendido a manipular con conciencia recta aquella que les es útil para resolver problemas a corto y a largo plazo. Y en esto, tener en cuenta el contexto siempre. No solo se piensa en un contexto geográfico o social. Hay que evitar esa mirada corta del que resuelve algo ya, para que dure lo que dure. Total todo fluye. Este enfoque es egoísta, inmediatista. Es muy cómodo. La verdadera educación para la incertidumbre debe prepararlos para pensar soluciones sostenibles aún en contextos de tensión, de caos, de angustias laborales. Soluciones creativas que son, ni más ni menos, soluciones que salen de una cabeza que tiene corazón humano. Que se sabe promovido en un amor y respeto personal y colectivo. Que ha podido aprender a convivir, a sentir que el mundo es su casa y a manifestar su inteligencia no como un robot, sino como un artesano de sangre y sonrisa.

DISCUSIÓN

El análisis de los puntos críticos pedagógicos nos permite reconocer que la inteligencia artificial (IA) ofrece un campo fértil para fortalecer el protagonismo estudiantil en la educación contemporánea. Sin embargo, sus potencialidades deben ser comprendidas a la luz de las tensiones y riesgos que conlleva su implementación. En este sentido, resulta necesario discutir tanto las oportunidades que habilita como las limitaciones que plantea.

OPORTUNIDADES DE LA IA EN LA EDUCACIÓN



Entre las principales ventajas, se destaca la capacidad de la IA para personalizar el aprendizaje, adaptando contenidos, ritmos y trayectorias a las características individuales de cada estudiante. Este enfoque favorece el reconocimiento de la diversidad en línea con las teorías de las inteligencias múltiples para habilitar escenarios donde cada alumno puede desplegar su potencial en interacción con tecnologías inteligentes.

Asimismo, la IA contribuye a expandir los escenarios de aprendizaje, rompiendo las fronteras físicas y temporales de la escuela. Plataformas colaborativas, simulaciones y asistentes virtuales permiten que el aula se extienda más allá de sus muros, abriendo oportunidades para la investigación, la experimentación y la producción creativa de los estudiantes. Gestar en todos los espacios posibles escenarios para la experiencia real, concreta, asertiva; donde los

estudiantes protagonizan la práctica e incluso pueden teorizar desde la misma con autonomía y creatividad.

Otra oportunidad relevante radica en la posibilidad de utilizar la IA para estimular competencias críticas y socioemocionales. Al generar dilemas éticos, entornos de simulación o experiencias de diálogo intercultural, las herramientas de IA pueden convertirse en catalizadores para el desarrollo de la empatía, el pensamiento crítico y la colaboración.

RIESGOS Y LIMITACIONES

No obstante, el despliegue de la IA en educación también presenta riesgos que deben ser considerados con cautela. Uno de ellos es la tendencia a la delegación acrítica del pensamiento en sistemas automatizados, lo que puede debilitar la autonomía intelectual de los estudiantes y fomentar aprendizajes superficiales. Los docentes debemos valorar las producciones de los estudiantes sin romantizarlas tampoco, puesto que cada día se hace más difícil constatar el plagio (si es que existe) o la generación automática de documentos en diversidad de formatos desde los cuales no tenemos certeza de cuánto es producción humana y cuánto de la IA.

A ello se suma el problema de la intoxicación, donde la abundancia de información —amplificada por la generación masiva de contenidos mediante IA— puede confundir a los estudiantes y dificultar la construcción de criterios propios para discernir fuentes y evidencias.

Otro riesgo es el de los sesgos algorítmicos. Muchos autores advierten sobre cómo los sistemas de IA no son neutrales: reproducen patrones de exclusión o discriminación si no se diseñan y utilizan con responsabilidad. Este aspecto interpela la dimensión ética de la educación, recordando que el protagonismo estudiantil no puede construirse sobre bases tecnológicas desiguales. Incluso a últimas fechas, se han publicado documentos de ONG y centros gubernamentales que intentan alertar y reglar el uso de la IA frente a esta dimensión pedagógica.

Finalmente, se encuentra la tensión relativa al rol docente. Algunos discursos tecno deterministas plantean la posibilidad de que la IA reemplace la función del profesor, lo que genera resistencias y temores en el ámbito educativo. Sin embargo, desde mi praxis académica me gusta pensar que la verdadera innovación se produce cuando el docente se reconoce y fortalece como guía, facilitador y mediador crítico de experiencias, evitando caer en el error de creerse sabelotodo o enciclopedista (una soberbia particular que ya no cabe en estos tiempos). Tampoco es bueno notar que muchos docentes, afianzados en el uso procedimental de la IA, dejan que su rol diluya en favor de una automatización acrítica.

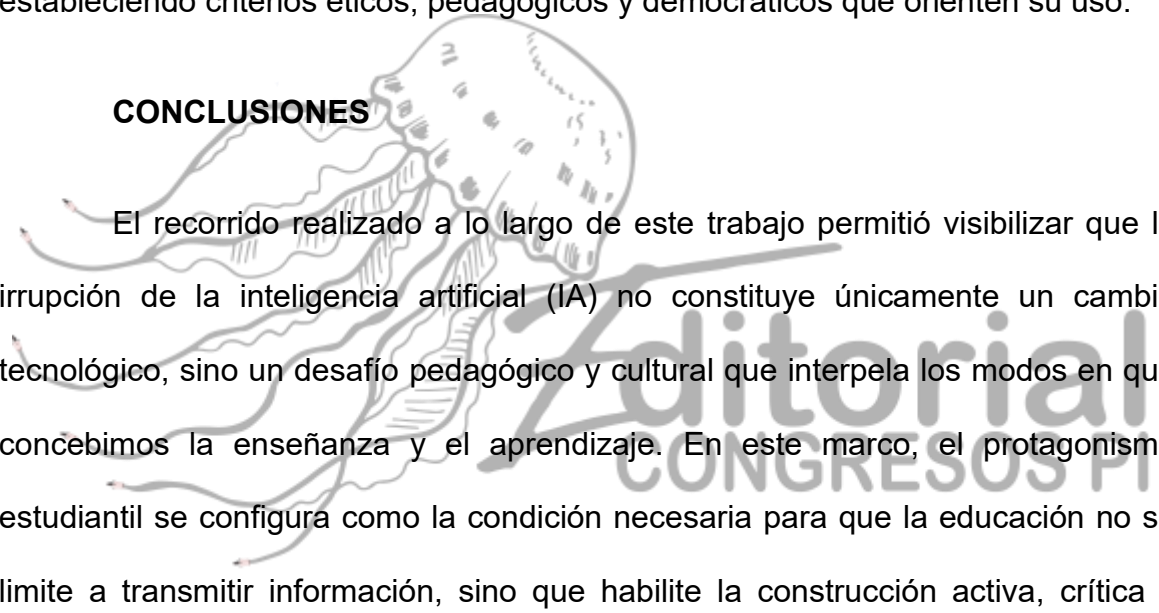
HACIA UN EQUILIBRIO CRÍTICO

La discusión entre oportunidades y riesgos revela que el protagonismo estudiantil en la era de la IA depende de encontrar un equilibrio crítico: aprovechar las posibilidades de personalización, simulación y co-creación que ofrecen las

tecnologías inteligentes, sin descuidar la necesidad de formar sujetos reflexivos, autónomos y éticamente comprometidos.

En este sentido, la IA debe ser concebida como herramienta de empoderamiento y no de reemplazo, en tanto su valor pedagógico radica en ampliar horizontes de aprendizaje, fomentar la investigación y liberar tiempo docente para la tutoría y el acompañamiento personalizado. Pero este potencial solo se materializa si la comunidad educativa asume un rol activo en su integración, estableciendo criterios éticos, pedagógicos y democráticos que orienten su uso.

CONCLUSIONES



El recorrido realizado a lo largo de este trabajo permitió visibilizar que la irrupción de la inteligencia artificial (IA) no constituye únicamente un cambio tecnológico, sino un desafío pedagógico y cultural que interpela los modos en que concebimos la enseñanza y el aprendizaje. En este marco, el protagonismo estudiantil se configura como la condición necesaria para que la educación no se limite a transmitir información, sino que habilite la construcción activa, crítica y creativa de conocimiento.

En primer lugar, se sostuvo que la teoría de las inteligencias múltiples y las propuestas de metodologías activas brindan fundamentos sólidos para superar el modelo transmisivo tradicional y situar a los estudiantes en el centro del proceso educativo. La IA puede potenciar este enfoque al favorecer la personalización de los aprendizajes, identificar trayectorias diferenciadas y ofrecer recursos de apoyo

adaptados, siempre que su uso esté guiado por principios éticos y pedagógicos claros.

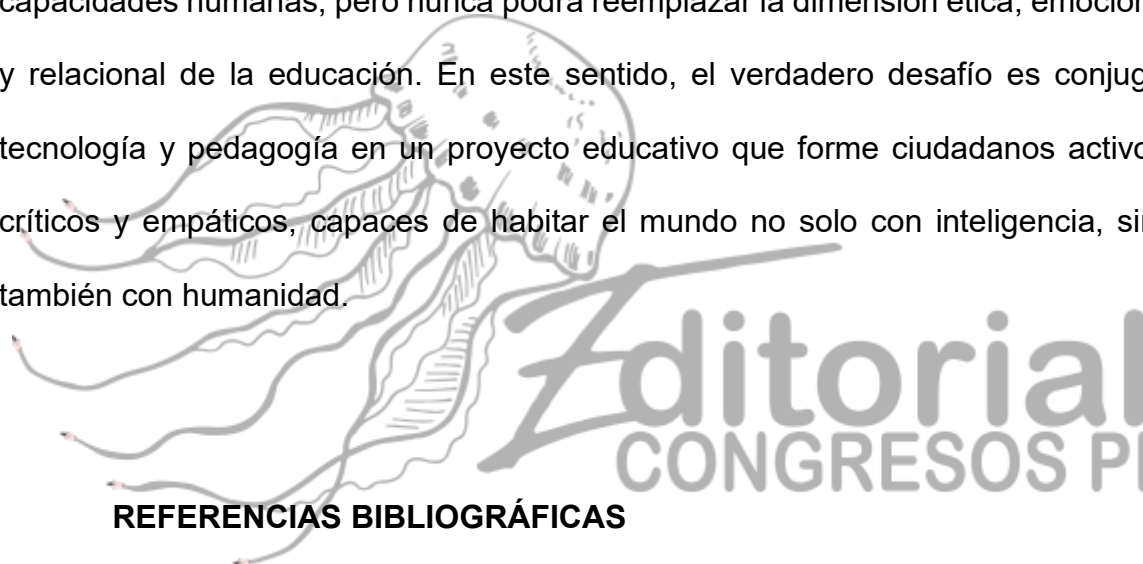
En segundo lugar, se destacó el valor del paradigma STEAM y de la cultura maker como marcos integradores para promover la experimentación, la creatividad y la interdisciplinariedad. Estos enfoques permiten que los estudiantes se constituyan en productores de conocimiento y no meros consumidores, fortaleciendo competencias clave como el pensamiento crítico, la creatividad responsable, la argumentación académica, el trabajo en equipo, la resiliencia, la empatía y la colaboración/socialización de producciones.

En tercer lugar, el desarrollado dialógico de los puntos críticos en este trabajo aportaron estrategias concretas para reconfigurar el aula como un espacio de co-creación. Entre ellos, se resaltaron el aprendizaje basado en desafíos, el aula invertida, la gamificación, la evaluación creativa y el fomento del pensamiento crítico frente a la infoxicación. Cada uno de estos enfoques, articulado con la IA, contribuye a que los estudiantes asuman un rol activo en su formación y se preparen para actuar en escenarios inciertos.

De manera transversal, se reconoció que la IA habilita oportunidades significativas para la educación —personalización, expansión de escenarios, desarrollo de competencias críticas—, pero también plantea riesgos —dependencia acrítica, sesgos algorítmicos, infoxicación— que obligan a una integración reflexiva y responsable. El equilibrio entre ambas dimensiones requiere de docentes que se asuman como brújulas pedagógicas en la era de los algoritmos, orientando a los

estudiantes en la formulación de preguntas, en la selección de fuentes confiables y en la construcción ética de conocimiento.

Finalmente, este trabajo sostiene que educar para la incertidumbre es el horizonte que debe guiar al sistema educativo (escuelas, institutos, universidad, etc.) en la era de la IA. Formar estudiantes protagonistas significa prepararlos para enfrentar un futuro cambiante con resiliencia, creatividad y compromiso social. La IA puede y debe ser una herramienta de empoderamiento para ampliar las capacidades humanas, pero nunca podrá reemplazar la dimensión ética, emocional y relacional de la educación. En este sentido, el verdadero desafío es conjugar tecnología y pedagogía en un proyecto educativo que forme ciudadanos activos, críticos y empáticos, capaces de habitar el mundo no solo con inteligencia, sino también con humanidad.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2020). *La inteligencia artificial y sus posibilidades en la educación*. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, 23(1), 197–220.
<https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24375>

Educ.ar. (2025, 25 de abril). *IA y educación: usos y representaciones de la comunidad educativa*. Informe. Buenos Aires: Educ.ar. Disponible en la web: <https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/50429>

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3rd ed.). Basic Books.

Martínez, S. L., & Stager, G. (2019). *Inventar para aprender. Guía práctica para instalar la cultura maker en el aula*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

UNESCO; Oficina Regional Montevideo & Oficina de Ciencia para América Latina y el Caribe. (2023). *La Inteligencia Artificial: ¿Necesitamos una nueva educación?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica / UNESCO. Disponible en la web: <https://www.unesco.org/es/articles/la-inteligencia-artificial-necesitamos-una-nueva-educacion?>

Zapiola, L. V. (s. f.). *La Inteligencia Artificial y su uso en la Educación Inclusiva*. (Ensayo analítico e interpretativo). Chaco, Argentina: Instituto Chaqueño de Ciencia y Tecnología e Innovación. Disponible en la web: <https://www.argentina.gob.ar/andis/la-inteligencia-artificial-y-su-uso-en-la-educacion-inclusiva?>

RESEÑA DE LA AUTORA

PATRICIA BIBIANA RAMÍREZ

Santa Fe, Argentina

Licenciada en Informática Educativa, Analista de Sistemas y Programadora, con amplia trayectoria en docencia universitaria, innovación educativa y formación docente. Profesora especializada en programación creativa y robótica infantil, con experiencia en el diseño de propuestas pedagógicas basadas en el paradigma **STEAM y la Cultura Maker.**

Actualmente me desempeño como docente universitaria en la **Universidad Católica de Santa Fe (UCSF)**, a cargo de las cátedras de *Informática Aplicada e Innovación Educativa*, y como integrante activa del **Instituto de Investigación de Educación Argentina (UCSF)**. He dirigido y coordinado **Diplomaturas universitarias en STEAM/MAKER** con énfasis en robótica infantil, y programas de liderazgo político-social aplicados a la gestión de instituciones educativas.

Mi experiencia incluye la coordinación de proyectos de formación docente en **tecnologías digitales, pensamiento computacional, pedagogías activas, ludificación y gestión curricular.** Fui responsable de programas provinciales de innovación educativa y alfabetización digital en el Ministerio de Educación de Santa Fe, así como de iniciativas conjuntas con organismos internacionales, como la **Unión Europea.**

He participado como **expositora y conferencista en congresos nacionales e internacionales** en Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, España, México, Perú y Uruguay. Entre mis intervenciones recientes destacan conferencias en el **Congreso Internacional de Psicología y Educación (Colombia, 2025)** y su ponencia *“Inteligencias de cartón: ¿atrapados sin salida?”* (ISBN 978-628-95101-2-6). Además, fui oradora TEDx con la charla *“La curiosidad fogonea el aprendizaje”* (2024).

Autora de libros, artículos académicos y publicaciones periodísticas, mi producción se orienta a la relación entre educación, tecnología y cultura digital. Integró comités científicos y jurados académicos internacionales, desempeñándome como evaluadora de pares en congresos de educación y psicología.

Mi línea de trabajo busca **promover el protagonismo estudiantil y la innovación pedagógica** a través del cruce entre tecnologías digitales, creatividad y formación integral para el siglo XXI.

EMPATÍA Y TECNOLOGÍA: EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN SU PRÁCTICA

THE PROFESSOR'S ROLE IN INTEGRATING ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO EDUCATIONAL PRACTICE



Juanita Bejarano Celis
Universidad Católica de Colombia
Praxis Académica
Colombia

RESUMEN

En el contexto de la educación superior, se debe cuidar la manera en que se busca que el estudiante pueda formarse integralmente, lo implica que el docente reconozca su labor desde la pedagogía y la didáctica. Para ello, la mediación tecnológica resulta oportuna, pero lo será aún más cuando contribuya a mejorar el proceso educativo. Además, para articular estos ejes: pedagogía, didáctica, tecnología se sugiere un ejercicio empático en el que se consideren variables como la motivación, los intereses y las expectativas de los estudiantes.

Actualmente, se resalta la importancia de vincular diferentes herramientas tecnológicas en el salón de clase, para fomentar el aprendizaje de los estudiantes, para desarrollar sus habilidades digitales y para promover cambios significativos en la enseñanza que contribuyan a la calidad en la educación, no obstante, hay que involucrar una experiencia sentipensante en la que se promueva un ejercicio de aprendizaje significativo en el que se involucre al estudiante, lo cual exige que el docente reflexione pedagógicamente. En esta línea se asume la propuesta que se presenta, la cual tuvo por objetivo contribuir a la experiencia de aprendizaje de estudiantes de primer semestre de psicología, mediante el diseño de una propuesta didáctica y pedagógica basada en la empatía que permitió conocer sus necesidades e intereses. Con esto se buscó generar aprendizaje significativo, motivador y adaptado a sus características.

PALABRAS CLAVE

Empatía, pedagogía, didáctica, educación de calidad, tecnología.

ABSTRACT

In the context of higher education, it is essential to carefully consider how to foster the comprehensive development of students, which implies that teachers must recognize their role from both pedagogical and didactic perspectives. In this regard, technological mediation proves to be valuable, particularly when it contributes to enhancing the educational process. Moreover, to integrate these core elements—

pedagogy, didactics, and technology—an empathetic approach is recommended, one that takes into account variables such as students' motivation, interests, and expectations.

At present, the importance of incorporating diverse technological tools into the classroom is widely emphasized, both to foster student learning and to develop their digital skills, as well as to promote meaningful changes in teaching that contribute to educational quality. Nevertheless, it is crucial to integrate a *sentipensante* (thinking-feeling) experience that promotes meaningful learning, actively engaging students and requiring teachers to reflect pedagogically. In this vein, the aim of the present study was to contribute to the learning experience of first-semester psychology students through the design of a pedagogical and didactic approach grounded in empathy. This approach made it possible to identify students' needs and interests, with the aim of fostering meaningful, motivating, and personalized learning experiences adapted to their characteristics.

KEYWORDS

Empathy; pedagogy; instructional design; quality education; technology

INTRODUCCIÓN

El curso Introducción a la psicología está dirigido a estudiantes que inician su programa de pregrado. Parte del contexto está que pertenecen a la denominada generación Z esto es jóvenes nativos digitales, que requieren una enseñanza

contextualizada, un aprendizaje activo y prácticas experienciales, además, las redes sociales las priorizan como medios de comunicación, pueden carecer de habilidades interpersonales y en el ámbito educativo optan por el constante escaneo, la búsqueda de palabras claves sin profundizar en los contenidos (Vizcaya-Moreno & Pérez-Cañaveras, 2020).

En términos de los periodos de atención, se indica que son cortos, aunque se aumentan cuando el contenido les interesa, les aporta valor, asimismo cuando el auditivo es auténtico y relevante (Hamedani, et.al, 2025) por lo que el acompañamiento implica que el docente conozca estos desafíos para realizar propuestas coherentes con el perfil de los estudiantes.

Según la el reciente reporte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2025) se requiere enfatizar en las competencias transversales de los estudiantes que les permita el desarrollo profesional sugiriendo la necesidad de un acompañamiento cercano y que apoye a los estudiantes desde los primeros semestres.

Ante este panorama, las demandas en educación superior implican que el docente no solo centre su ejercicio a la trasmisión de conocimientos, sino que conozca a los estudiantes, comprenda sus contextos y reconozca cómo las nuevas generaciones perciben el mundo. Lo que implica que la labor docente sea considerada un ejercicio dinámico y consciente en el que se transforma la manera de enseñar para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes. En consecuencia, la enseñanza requiere la conexión con el otro, donde la empatía y la

comprensión son fundamentales para diseñar experiencias educativas que cobren significado.

Este sentido empático del educador exige la perspectiva de los estudiantes y responder a sus necesidades, esto atendiendo a los compromisos propios de la labor: el currículo, la evaluación, la formación integral, la investigación, la conexión con el sector externo y otros elementos que demanda el ejercicio de la educación. Esta perspectiva integral sugiere equilibrar la atención al ser humano que se está formando con las exigencias propias de la calidad de la educación lo que promueve una enseñanza más conectada, transformadora y consciente lo que requiere flexibilizar la enseñanza, dar una realimentación personalizada, y comprender a los estudiantes no como un colectivo, sino como individuos (Stratton-Maher, febrero 6, 2025).

Desde lo pedagógico, un docente empático promueve ambientes de aprendizaje que fomentan la participación activa, la retroalimentación constante, el logro de metas, y le apuestan a desafíos, lo que genera las condiciones para el desarrollo del pensamiento reflexivo. Asimismo, cuando estos espacios se construyen con base en la confianza, la seguridad y la conexión emocional los estudiantes participan sin temor, fortaleciendo las relaciones asertivas, y promoviendo el aprendizaje (Valero & Martínez, 2022).

Este tipo de ambientes se consolida cuando el docente demuestra madurez emocional, lo que implica que sea capaz de comprender y gestionar sus propias emociones, así como responder a las de sus estudiantes. Esta capacidad se

fundamenta en los principios de la inteligencia emocional lo que permite fomentar la empatía y brindar apoyo emocional en el aula. Cuando esto se logra se genera un ambiente de confianza, lo que contribuye a la participación de los estudiantes, al rendimiento académico y favorece el bienestar emocional (Cong, 2024, Le & Phan, 2024).

Se ha identificado que la interacción entre la empatía docente y el sentido de pertenencia escolar son las variables que determinan el logro académico. Lo que sugiere que no es solo el docente quien debe implicarse en los aspectos del aprendizaje, sino que también se deben considerar las variables de estudiante que están involucradas. Al mismo tiempo, la carga laboral también puede afectar que sientan y piensen desde la perspectiva de los estudiantes lo que resulta perjudicial para la pertenencia escolar y las necesidades de desarrollo de los estudiantes (Cai, et.al, 2023).

Cuando el rol del docente se limita exclusivamente al contenido temático, se corre el riesgo de descuidar otros elementos esenciales de la labor educativa, como la interacción, la motivación y el vínculo con los estudiantes. En estos casos, las clases tienden a adoptar un formato magistral que, desde la percepción del estudiante, puede resultar monótono y distante. Esta desconexión afecta no solo el interés por aprender, sino también la participación activa y el desarrollo de habilidades críticas. Por ello, es fundamental repensar la enseñanza como una experiencia dinámica, cercana y significativa, en la que el estudiante se sienta parte del proceso y no solo receptor de información.

En consecuencia, cuando los estudiantes perciben que las clases se imparten de manera magistral, suelen considerarlas monótonas, lo que propicia conductas de desconexión, como conversar o perder el interés. Esta situación se vincula, además, con la presión que ejerce un currículo sobrecargado, el cual desplaza la atención del docente de la construcción de relaciones significativas con sus estudiantes hacia la transmisión de contenidos temáticos y la búsqueda de su comprensión (Ibrahim & Zaatari, 2020).

Al considerar estos elementos la práctica se enfocó en atender a los estudiantes como nativos digitales, en la necesidad de centrar la atención en contenido que logre motivarlos e incentivar la participación y discusión académica. De esto modo, surge la idea de crear una guía didáctica con apoyo de la IA (Inteligencia Artificial) en la que como docente centré los Objetivos de Aprendizaje y lo que buscaba el módulo para que los estudiantes se implicaran en su proceso educativo. De esto modo, se planteó un ejercicio en el que se utilizaron los elementos de juego para gamificar la clase, lo anterior con la intención de motivar a los estudiantes a participar y contribuir a su aprendizaje.

Con la introducción de la inteligencia artificial (IA) en los procesos educativos, se ha abierto la posibilidad de diseñar entornos de aprendizaje que amplían las oportunidades para dinamizar las sesiones de clase. Estos entornos favorecen aprendizajes interactivos, adaptados a la realidad del grupo y personalizados según los resultados del curso (Aguilar-Castillo et al., 2021). Al mismo tiempo, se les enseña a los estudiantes a utilizarla en el contexto académico

con herramientas como SCOPUS IA para también contribuir al análisis crítico de la información y cuidar de los derechos de autor.

En este sentido, el uso de herramientas como ChatGPT (Sánchez, 2023) permitió organizar escenarios de aprendizaje en los que los estudiantes debían recurrir a la lectura para responder preguntas específicas planteadas en cada situación. Posteriormente, se esperaba que discutieran sus respuestas en pares, promoviendo así el debate académico. La narrativa de los escenarios, así como los recursos gráficos, fueron diseñados con apoyo de la inteligencia artificial, lo que enriqueció la experiencia y generó mayor interés en los participantes.

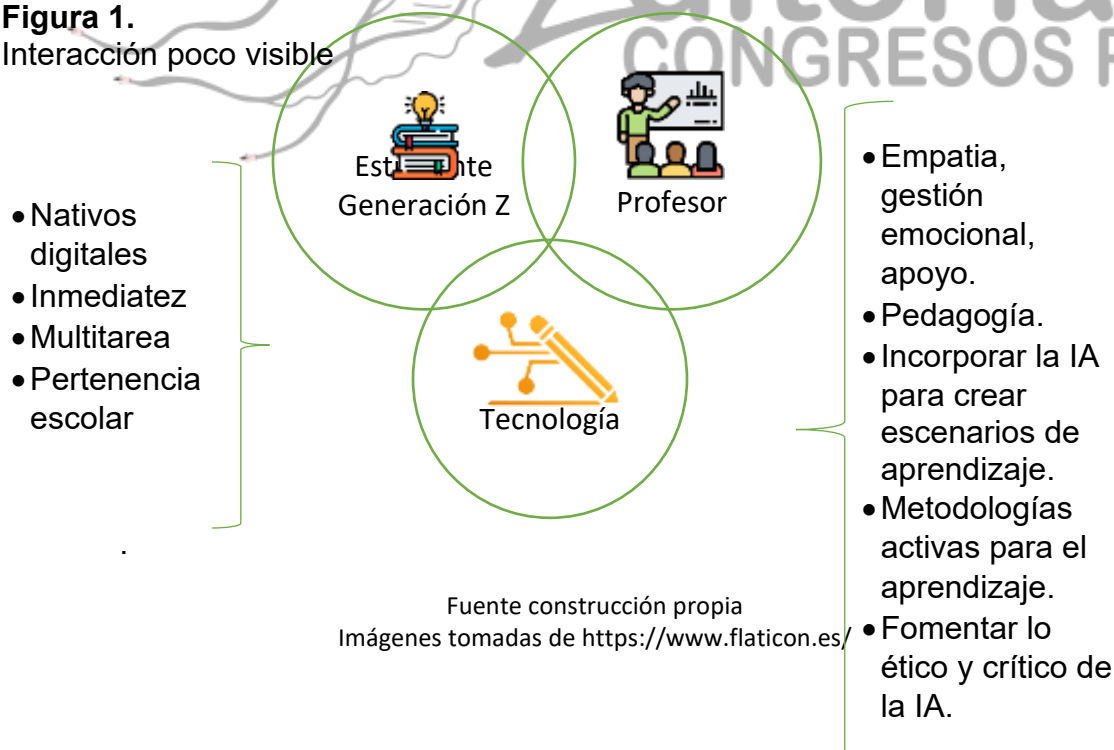
Esta propuesta buscó el aprendizaje adaptado a las necesidades del grupo contribuyendo a la participación y la comprensión de los contenidos temáticos. Además, la retroalimentación inmediata y la manera en que se propuso la dinámica contribuyen a disminuir la carga laboral, en términos de que las respuestas eran calificadas en la misma aula de clase. Además, al solicitarle a la IA que presentara la información de manera atractiva para los estudiantes de la generación Z contribuyó a que establecer un lenguaje común, procurando de este modo humanizar la educación y acercarse a los estudiantes (Alzakwani, 2025).

El ejercicio se estructuró a partir de reglas claras que se socializaron al inicio de la actividad. Los estudiantes contaban con la posibilidad de replantear sus respuestas y recibían retroalimentación inmediata a medida que avanzaban. Además, el sistema hacía visible el estatus de cada grupo, lo que no solo fomentó

la cooperación, sino que también incentivó una competencia sana entre los equipos.
(Observatorio de innovación educativa del Tecnológico de Monterrey, 2016)

En la Figura 1 se representan los elementos que deben considerarse en la práctica pedagógica: la empatía docente, el estudiante, la pedagogía y la tecnología, entre otros. Estos componentes invitan a dinamizar los ambientes de aprendizaje, evitando que la cátedra magistral se convierta en la estrategia predominante en la mayoría de las sesiones. Si bien esta tiene un lugar en la formación, no debería ocupar cerca del 80% del proceso educativo. Por el contrario, se hace necesario reconocer tanto el momento vital de los estudiantes como el contexto histórico de la educación, lo que exige un perfil docente reflexivo y empático. Dicho perfil debe favorecer la construcción de relaciones significativas y diseñar estrategias pedagógicas que trasciendan la mera transmisión de conocimiento.

Figura 1.
Interacción poco visible



En general, la relación que se establece con los estudiantes de la Generación Z y el docente traza la necesidad de replantearse la manera en que se establece la relación enseñanza-aprendizaje. Lo anterior, sugiere equilibrar las competencias de los estudiantes, nativos digitales, con la mediación pedagógica y empática del docente, mediante un ejercicio ético y en el que las herramientas tecnológicas favorezcan esa mediación. De este modo, la educación superior debe orientarse a trabajar en escenarios innovadores de aprendizaje en el que se integren metodologías activas

Por ello, se buscó la manera de dinamizar la clase y realizar actividades que le permitieran a los estudiantes atender a los contenidos de clase de una manera dinámica, mediada por el aprendizaje colaborativo y retroalimentando la tarea de manera inmediata.

A continuación, se describe parte del ejercicio que se realizó con IA.

Prompt: genera una narrativa en el que los estudiantes de psicología viajen a Grecia y deban comprender los filósofos que aportaron a la historia de la psicología [estos se proporcionaron de acuerdo a la lectura de clase]

Figura 2.
Narrativa generada por la IA



“Hace siglos, la humanidad buscó comprender la mente y el alma. Desde los mitos y la magia hasta la filosofía, la medicina y la ciencia, diferentes civilizaciones dejaron huellas que hoy forman la base de la psicología. Ustedes, como aprendices de psicólogos, han sido convocados a un viaje en el tiempo para descubrir esas huellas.

Fuente: Imagen diseñada por Meta IA y la narrativa la generó ChatGPT



Cada estación es un portal histórico. Para avanzar, deben resolver un reto y encontrar la palabra clave que desbloquea el siguiente portal. Solo quienes completen el recorrido y unan todas las claves lograrán restaurar la memoria de la psicología y ganarse el título de Guardianes de la Historia Psicológica.

Además, se plantearon estaciones de trabajo en el que los estudiantes debían sustentar la respuesta a una pregunta con base en el texto guía del curso. Esta herramienta es útil para organizar escenarios en el que se adapta el tono a la audiencia a la que va dirigida la estrategia.

Prompt: Diseña cinco escenarios en el que se pueda trabajar sobre [se mencionan los temas]. Incluir la narrativa anterior, los temas específicos, preguntas que los estudiantes puedan sustentar con base en texto de clase, e incluye una palabra clave para que los estudiantes puedan pasar al siguiente escenario.

PRIMERA

EL MUNDO DE LOS HUMANOS PRECIVILIZADOS

1. El animismo, el antropomorfismo, la magia, la religión, la filosofía y la ciencia han surgido como intentos para comprender y controlar la naturaleza. ¿Qué se buscaba con estas formas de conocimiento y cómo crees que han influido en la manera en que los seres humanos entienden el mundo hoy en día?

RELIGIÓN GRIEGA TEMPRANA

2. El alma, considerada divina, estaba encerrada en el cuerpo como castigo, y debía liberarse mediante varios nacimientos y purificaciones. **¿De qué manera retoma Platón este planteamiento para explicar su concepción dualista del ser humano y su teoría de la inmortalidad del alma?**

Palabra Clave: _____

Fuente: IA ChatGPT

Cabe resaltar que luego de delimitar el prompt se realiza una labor de curaduría, en la que se seleccionan los contenidos relevantes para el aprendizaje, asimismo se organiza la información según se requiera para contextualizar el aprendizaje y se adapta la información para el público al que se dirige la estrategia.

El rol asumido por el docente y la monitora del curso se orientó a la organización del trabajo colaborativo por grupos, así como a la formulación de observaciones pertinentes que orientaran a los estudiantes. De igual manera, se llevó a cabo un seguimiento individualizado de los participantes, con el propósito de favorecer la participación de quienes inicialmente no respondían, mediante la realización de preguntas adicionales que incentivaran su intervención. Todo este proceso se desarrolló bajo un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, promoviendo así la corresponsabilidad en el aprendizaje y la construcción colaborativa del conocimiento.

Como ejercicio reflexivo, resultaba pertinente incluir las posibles preguntas que los estudiantes podrían formularse en relación con la actividad propuesta, con el fin de incluirlas en el ejercicio.

Prompt: Redactar cinco preguntas frecuentes y respuestas automatizadas que un estudiante de primer semestre de psicología que pertenece a la generación Z puede formularse atendiendo a los principales aportes de la filosofía griega a la psicología.

Al respecto, los estudiantes me han contado que estudian de esta manera para enfrentarse a posibles preguntas que pueden generarse en un parcial.

Preguntas frecuentes: Aportes de la filosofía griega a la psicología
1. ¿Por qué la filosofía griega es importante para la psicología?
La filosofía griega es la base del pensamiento occidental y planteó las primeras preguntas sobre la mente, el alma y el conocimiento. Sin esos cuestionamientos iniciales, la psicología no tendría sus fundamentos teóricos.
2. ¿Qué aportó Sócrates al estudio de la psicología?
Sócrates introdujo el método de la mayéutica, que consiste en hacer preguntas para que la persona llegue a sus propias respuestas. Este enfoque se refleja hoy en la psicología clínica y educativa, donde se busca que el paciente o estudiante descubra su verdad interior.

Fuente: IA ChatGPT

Como se puede observar la personalización del aprendizaje es un reto en la educación, pero con la experiencia educativa propuesta puede adaptarse y hacer que la literatura sea más accesible para los estudiantes porque se adapta a sus necesidades y momentos de aprendizaje.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Comprender los estados emocionales de los estudiantes y empatizar con ellos se convierte en una estrategia clave para optimizar los procesos de aprendizaje

(Cong, 2024, Valero & Martínez, 2022), lo que exige al docente una madurez emocional en la que promueva la empatía y el bienestar emocional (Le & Phan, 2024). Asimismo, la implementación de metodologías que promuevan el trabajo colaborativo y escenarios en los que los estudiantes reten su conocimiento parece contribuir a un camino en el que se contribuya al aprendizaje significativo, a la motivación del estudiante y la corresponsabilidad en el aprendizaje distanciándose de clases magistrales centradas en la transmisión de contenidos (Ibrahim & Zaatari, 2020).

De igual manera, los docentes tienen el reto de asumir un rol como facilitadores del aprendizaje mediante el uso estratégico de la inteligencia artificial (Sánchez, 2023, Stratton-Maher, febrero 6, 2025). Para ello, es necesario emplear estas herramientas de manera competente y ética (Alzakwani, 2025), cuidando en todo momento de los sesgos que puedan emerger en el proceso. La integración responsable de la IA en la práctica pedagógica permitirá no solo enriquecer las experiencias de los estudiantes, sino también garantizar que estas contribuyan al desarrollo de un pensamiento crítico y consciente.

Las limitaciones de este trabajo radican en que no se tomaron datos para la verificación de la motivación de los estudiantes, tampoco se midió de manera objetiva la empatía de la docente, solo se cuenta con el diario de campo de la docente y la percepción de algunos estudiantes que mencionaron una contribución positiva de la estrategia. Para futuros estudios se puede profundizar en la relación entre la empatía docente y el aprendizaje significativo, reconociendo cómo las prácticas empáticas impactan de manera positiva en la motivación, la participación

y la construcción de conocimientos de los estudiantes. Por último, se requiere de formación docente para que se logre adaptar la estrategia mediada por la tecnología con lo que sugiere el currículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar-Castillo, L., Clavijo-Rodriguez, A., Hernández-López, L., De Saa-Pérez, P., & Pérez-Jiménez, R. (2021). Gamification and deep learning approaches in higher education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, 100290.
- Alzakwani, M. H. H. ., Zabri, S. M. ., & Ali, R. R. . (2025). Enhancing university teaching and learning through integration of artificial intelligence in information and communication technology. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 9(1), 1345–1357. <https://doi.org/10.55214/25768484.v9i1.4647>
- Cai, Y., Yang, Y., Ge, Q., & Weng, H. (2023). The interplay between teacher empathy, students' sense of school belonging, and learning achievement. *European journal of psychology of education*, 38(3), 1167-1183.
- Cong, S. (2024). A study of teaching strategies optimized with the integration of artificial intelligence technologies. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*. <https://doi.org/10.2478/amns-2024-1195>
- Devathanan, K., & Damian, D. (2025). Psychological Cong, S. (2024). A study of teaching strategies optimized with the integration of artificial intelligence technologies. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*. <https://doi.org/10.2478/amns-2024-1195>

- Hamedani, S. S., Chen, L., Elnewiri, B. M. A., Babanejaddehaki, G., Aslam, S. (2025). The role of attention span in neuromarketing: A social psychological exploration of multi-sensory engagement among Generation Z. *Environment and Social Psychology*, 10(6), 3731. <https://doi.org/10.59429/esp.v10i6.3731>
- Ibrahim, A., & El Zaatari, W. (2020). The teacher–student relationship and adolescents' sense of school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 382-395.
- Le, T. T., & Pham, T. T. (2024). Emotional maturity in EFL teaching: Exploring Vietnamese teachers' perceptions and its impact on student learning outcomes. *Ampersand*, 13, 100183.
- Opat, K., Irlbeck, E., Cummins, R. G., Li, N., & Boren-Alpizar, A. E. (2022). Get the Story Straight: Comparing Narrative and Logical-Scientific Communication to Capture Gen Z's Interest in Science Podcasts. *Journal of Radio & Audio Media*, 31(1), 188–206. <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co/10.1080/19376529.2022.2145481>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]. (2025, septiembre 09). Una mirada a la educación 2025: Colombia. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en/colombia_32e069b7-en.html
- Sánchez Vera, M. D. M. (2023). La inteligencia artificial como recurso docente: usos y posibilidades para el profesorado. *Educación*, 60(1), 0033-47.
- Stratton-Maher, D. (febrero 06, 2025). Teaching with empathy: a practical guide for university educators. *Times higher education*. <https://www->

timeshighereducation-com.translate.goog/campus/teaching-empathy-practical-guide-university-educators

Observatorio de innovación educativa del Tecnológico de Monterrey. (Septiembre de 2016). Gamificación. <https://observatorio.tec.mx/wp-content/uploads/2023/03/09.EduTrendsGamificacion.pdf>

Valero, C. E., & Martínez, A. C. M. (2022). Influencia de la empatía del docente en la construcción de ciudadanía. In Educación para la ciudadanía democrática y cultura de paz (pp. 179-198). Universidad Santiago de Cali.

Vizcaya-Moreno, M. F., & Pérez-Cañaveras, R. M. (2020). Social Media Used and Teaching Methods Preferred by Generation Z Students in the Nursing Clinical Learning Environment: A Cross-Sectional Research Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8267. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218267>

RESEÑA DE LA AUTORA

JUANITA DEL PILAR BEJARANO CELIS

Psicóloga egresada de la universidad de los Andes. Especialista en pedagogía y magister en educación de la Universidad Pedagógica de Colombia. Mentora en Desarrollo Humano. He tenido a cargo actividades académico-administrativas. Me he desempeñado como docente, autora de un simulador en Psicología Educativa, par evaluadora, asesora e investigadora en temáticas

relacionadas con la educación inclusiva, la promoción de la salud mental, prácticas pedagógicas innovadoras, niñez y educación. He tenido reconocimientos por trabajar en práctica inclusivas.

Habilidades pedagógicas, manejo de herramientas virtuales; comunicación efectiva, investigación y producción académica, Educación inclusiva, liderazgo educativo y gestión equipos.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi gratitud a la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia, por impulsar la participación estudiantil y respaldar el desarrollo profesoral, haciendo posible la construcción colectiva de conocimiento. A los estudiantes de primer semestre del programa de Psicología, quienes, con su entusiasmo y disposición, me han permitido crecer junto a ellos y reflexionar sobre el sentido de la enseñanza. A María Fernanda Guerrero, por su valioso apoyo en la monitoría y por contribuir, con compromiso y sensibilidad, al aprendizaje de sus compañeros. Finalmente, al Equipo PI, por abrir el espacio para socializar y enriquecer la propuesta de una práctica situada y reflexiva que fortalece tanto la docencia como la formación estudiantil.

LOS TELÉFONOS MÓVILES COMO UN DISPOSITIVO CULTURAL QUE ENLAZA EN EL AULA

**MOBILE PHONES AS A CULTURAL RESOURCE THAT MAY LINK TOGETHER
IN THE CLASSROOM**



Nery Esperanza Cuevas Ocampo
Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco
Profesora investigadora
México

RESUMEN

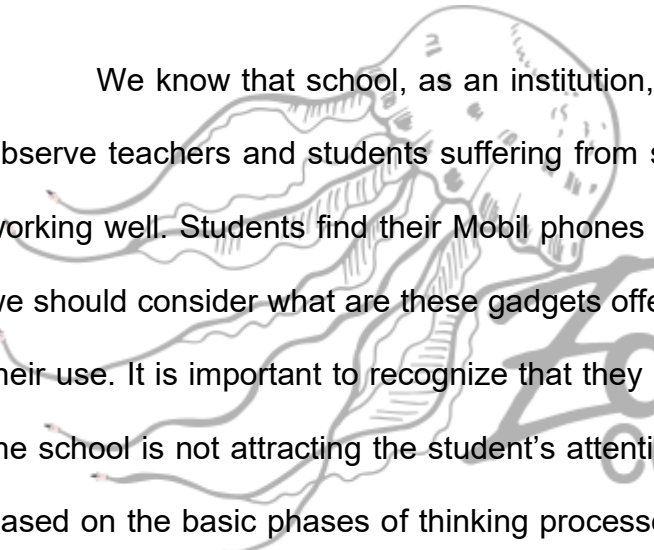
Como docentes universitarios sabemos que la institución escolar que no ha sido suficientemente actualizada lo cual está produciendo mal de escuela para docentes y alumnos. Un síntoma frecuente es que los alumnos prefieren el teléfono móvil a escuchar la clase. Propongo que hay que reconocer que estos dispositivos están ofreciendo algo a los jóvenes y que propician formas de pensar y de habitar el mundo en tanto que el discurso de la sesión de clase no lo logra. Realicé un ejercicio con alumnos de licenciatura, siguiendo las fases básicas de adquisición de los procesos del pensar, les pedí usar su teléfono para trabajar sobre los artículos teóricos, pasando de la selección de imágenes, palabras a la elaboración de

memes, videos y dramatizaciones, folletos y blogs. Observé mejor comprensión y retención de los conceptos tratados.

PALABRAS CLAVE

Teléfonos móviles, escuela, aprendizajes, procesos del pensar, diálogos.

ABSTRACT



We know that school, as an institution, has not been updated and we can observe teachers and students suffering from school discomfort, something is not working well. Students find their Mobil phones more interesting than class. Maybe we should consider what are these gadgets offering to everybody before forbidding their use. It is important to recognize that they promote news ways of thinking and the school is not attracting the student's attention anymore. I designed a program, based on the basic phases of thinking processes. I asked them to read theoretical articles and then to use their phones and select images, words, create videos, fliers, blogs. The students showed better understanding and memory retention of the central concepts.

KEYWORDS

Mobile phones, school, learning, thinking process, dialog.

INTRODUCCIÓN

Como docentes universitarios enfrentamos el reto de continuar impartiendo clases con métodos educativos y ambientes en el aula que no han sido suficientemente actualizados y cada vez con mayor frecuencia se está produciendo en los docentes lo que se ha llamado el Burn Out, o desgaste por estrés crónico.

Acerca de este tema Maslach nos ofrece un modelo interesante de análisis con tres tipos de síntomas: el agotamiento emocional, el segundo es lo que él llama despersonalización y el tercero es la sensación de fracaso profesional. (Maslach, 2024).



Cuando pensamos en el agotamiento emocional, parece estar referida a una tarea que nos demanda cada vez más, en un esfuerzo constante de ser escuchados por los alumnos, de lograr transmitirles lo que consideramos importante, pero parece haber un desencuentro, seguimos intentando por las mismas vías y la distancia es cada vez mayor.

El segundo elemento es muy importante, hablamos del cinismo actual, que es la desesperanza, con ella nos protegemos del dolor al convencernos de que nuestra labor siempre fracasará, que no puede haber utopía.

Finalmente, el tercero nos lleva a un desgaste continuo y a la frustración. Parece que hemos asumido las tareas de Sísifo, que cuenta la historia de un hombre condenado por los dioses griegos a llevar a cabo una tarea *sin sentido* por toda la

eternidad, que es empujar una piedra enorme cuesta arriba para verla rodar una y otra vez hacia abajo.

Sísifo representaría al ser humano en su lucha incesante por la búsqueda de sentido, enfrentándose siempre al fracaso y la repetición interminable de los intentos.

Esta triada junto con la depresión constituye el malestar docente, que cada vez se encuentra más extendido, lo cual nos demanda hacer una pausa para la reflexión.

La docencia puede permitir la emergencia del don, propuesto por Godelier, que es algo sagrado que se da al otro y eso crea un compromiso, estableciendo una liga permanente. Se caracteriza por dos momentos, por parte de los maestros: el sacrificio y la herencia. El sacrificio apela a la contención en la iniciativa adulta que evita monopolizar el sentido y el saber, para liberar la expresión de afirmación y promoción de la iniciativa del alumno en cuanto a la herencia es la capacidad de tolerar y arriesgarse a su cuestionamiento, para que ambas den paso al surgimiento de las posibilidades y las elecciones para su propio porvenir. (Godelier 1996).

La función docente, más allá de la transmisión de saberes es muy compleja, involucra este establecimiento de vínculos y tiene el rol de referente de una postura ante el saber, sabemos que si el maestro no ha investido de placer su campo no puede transmitirlo como un tema interesante que anude el pensar afectivo. Si está operando desde un sinsentido y cinismo no sostiene el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, Daniel Pennac en su libro *El mal de escuela* reflexiona acerca de la pedagogía y las disfunciones de la institución escolar. Nos comparte la mirada del alumno que fracasa en la escuela, los llamados flojos o inadaptados y su necesidad de ser escuchados, así como la importancia del profesor que ofrece su soporte afectivo al alumno. Los más afectados presentaban pérdida de confianza en uno mismo, renuncia a cualquier esfuerzo, incapacidad para concentrarse (Daniel Pennac, 2009).

Pennac nos invita a pensar la escuela desde los sentidos construidos y legitimados en ese espacio, nos advierte sobre su fuerte influencia en nuestros pensamientos, juicios y acciones en nuestras prácticas cotidianas en el aula y en nuestra relación con los alumnos, produciendo y reproduciendo estigmas de los que no somos conscientes.

Pienso que los que hacemos la escuela podríamos vivirla de otro modo, recuperar ideas como la de Jan Masschelein y Maarten Simons que defienden la escuela subrayando su origen como ese tiempo libre, esa suspensión de otras actividades, para acercarse al mundo de otra manera, a partir de hacer profano el conocimiento, para convertirlo en un bien común.

Para estos autores la idea de lo que es común es central, pensar el conocimiento como un eje a partir del cual se unen los alumnos y docentes. Para que esto ocurra se piensa el aula como un espacio sagrado, donde acceden los que conforman ese grupo es necesaria la suspensión de la familia y del entorno

conocido, así el alumno se constituye, se da a ver en su singularidad y pertenencia. (Masschelein y Simmons, 2014).

Lo que sostiene el proceso es el amor del docente tanto por su materia como por las nuevas generaciones, se trata de llevarlos al lujo de un tiempo igualitario, de la especialización del tiempo que los saca de la desigualdad social.

Se trata de fomentar la atención y con el interés por el mundo, y también con la atención y el interés por el sujeto en relación con ese mundo.

Así pues, la formación implica salir constantemente de uno mismo o trascenderse a sí mismo: ir más allá de sí mismo y del propio mundo vital por medio de la práctica y del estudio, estamos invitados a interesarnos en él para que devenga en un acontecimiento.

El mundo es, en este momento inconcebible sin la tecnología, lo que nos invita a pensar cuál es su lugar en la aproximación al conocimiento como bien común. Nos encontramos con un dispositivo paradójico, como el teléfono móvil, que aísla a los individuos al tiempo que los une.

Existen diversos estudios que sugieren que el uso continuo de este dispositivo está creando dificultades en las interacciones sociales a corto y largo plazo, disminución de empatía y dificultad de reconocer las emociones en los demás. así mismo hay dificultades en la atención y concentración. Está adquiriendo perfiles de adicción, nos brinda una ilusión de conexión ininterrumpida que actúa

bajo tiempo y espacio suspendidos. Hay una sensación de control, sin percatarnos de que los algoritmos en realidad nos controlan.

¿Entonces por qué darle un lugar en el aula? Como respuesta pienso que son objetos que están en nuestro entorno con una fuerte presencia y que eso nos habla de un vacío en lo socioemocional que están llenando. Como instrumentos pueden ser usados de diversas formas y para ello es importante que no los rechacemos, sino que los conozcamos.

Los teléfonos móviles viabilizan prácticas culturales, formas de habitar el mundo y al ser apropiadas por los sujetos, las tecnologías que lo generaron también cambian (Sasson, 2017) aparecen nuevas formas de percepción y de lenguaje generando nuevas formas de interactuar.

La posibilidad de la movilidad permite al sujeto llevar una parte del hogar con él, surge un nuevo umbral más allá de la casa misma y permiten o no el ingreso del mundo en él, mirando desde un refugio emocional, un lugar que le ofrece seguridad al mismo tiempo que distancia (Silverstone, 2004). Sin embargo, debemos ser conscientes de que la pantalla muestra, pero también oculta creando nuevas subjetividades y afectando la construcción de lo real en los sujetos.

Es decir, al tiempo que nos ofrecen un refugio emocional, ofrecen una realidad mediatizada, una distorsión en la relación con el entorno. Aquí es clave la sustracción de tiempo y espacio, que son los ejes del pensamiento y simbolización.

Propongo que recordemos a Arnold Van Gennep, y Victor Turner con su concepto de liminalidad, como parte de la estructura de los ritos de paso, donde el individuo va de un estado a otro, como puede ser el embarazo, nacimiento, matrimonio, etc. siendo modificado por la experiencia. (Van Gennep, 2013) (Turner, 1988).

Estos autores describen tres fases: la preliminar, liminar y postliminar. En los estados de liminalidad aparece una ambigüedad necesaria, ya que son estados de tránsito. Se considera que el sentido de identidad propia se desdibuja en cierta medida, provocando desorientación, pero también la posibilidad de nuevas perspectivas. Turner postula que, si la liminalidad se considera como un momento y un lugar de retiro de las formas usuales como operamos en lo social, es porque es un tiempo de revisión de los valores y principios de la cultura en que ocurre, en consecuencia, se da una suspensión temporal de las maneras de pensar y pensarse. Esta experiencia en el caso de embarazo, por ejemplo, nos prepara para lo postliminar, donde hemos sido transformados, sin vuelta atrás.

Al encender un teléfono móvil de alguna manera entramos en un estado análogo a la liminalidad, como un estado de suspensión que nos permite estar o habitar el dispositivo con una realidad alterna. El sujeto se abstrae de su entorno y deja de percibir su alrededor. Es una situación seductora que nos atrapa, pero que no es un paso de reflexión sino de alienación del mundo.

Pensemos que la llegada de la tecnología digital ha introducido nuevas dimensiones de esta liminalidad. Se crean espacios virtuales donde los individuos

pueden experimentar con las identidades, formar comunidades y adoptar comportamientos que son ajenos a su vida cotidiana. El anonimato y fluidez de las interacciones en línea facilitan un espacio liminal donde las normas sociales son negociadas y redefinidas. La liminalidad digital tiene alcances muy serios en la comprensión de la formación de la identidad, relaciones sociales y prácticas culturales.

Siguiendo a Turner, toda liminalidad debe desaparecer, debido a su intensidad no puede ocurrir sin una estructura que lo sostenga y agrega una propuesta interesante acerca del sentimiento de camaradería o *communitas* que se produce en este estado, siendo especialmente interesante una de ellas, relativa a la identidad, ya que habla de que los participantes comparten un sentimiento de sincronicidad y fluidez (Turner, 1988).

Esta liminalidad digital hace que sintamos que pertenecemos a algo, nos sentimos cobijados y hay una ilusión de indiferenciación contraria a la identidad individual.

Estas consideraciones pudieran motivarnos a prohibir el uso de los teléfonos, pero también a pensar en usarlos de *otra manera*, para enfrentar la seducción de lo liminal digital. En este momento, es importante reconocer que los teléfonos móviles son parte de nuestra cultura y que para nuestros alumnos son imprescindibles.

Podemos acudir a Jacques Rancière (2007), quien nos invita a movernos de posición, a dejar de suponer que El Conocimiento reside en nosotros, los

profesores y que los alumnos son carentes de él, por lo que debemos conducirlos a nuestra manera de ver el mundo. Ese espacio entre su pensar y el nuestro, lejos de ser una brecha a disminuir es un espacio a construir como lugar de encuentro fecundo, de diálogo. El respeto y bienvenida a la distancia entre la visión de mundo de unos y otros nos permite alojarlos.

Este autor nos coloca ante un interrogante fuerte, en cuanto a nuestra práctica docente, cuando nos señala que instruir puede significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad que tratamos de reducir erróneamente pues estamos embruteciendo al alumno y la segunda sería forzar las capacidades a emerger con la consecuencia de su emancipación.

Consideremos que todos aprendemos de todos y su conocimiento es tan válido como el nuestro. Y no descartemos lo que señala Mark Prensky, nuestros alumnos son nativos digitales en tanto que nosotros somos inmigrantes digitales, lo cual marca una diferencia fundamental en su uso y significación del dispositivo. (Prensky, 2011)

Partiendo de ello consideré el uso de sus teléfonos como un dispositivo cultural y diseñé un programa que seguía la manera en que se desarrolla el pensamiento del niño, desde la imagen externa y un sujeto que mira, la adquisición del lenguaje, su apropiación y uso para dar lugar a un sujeto activo, con agencia, que transforma.

¿cómo relacionar los procesos básicos del pensar con un aparato electrónico?

Sabemos que los seres humanos arribamos al mundo con un magma de huellas mnémicas, que poco a poco se irán organizando, con base en su repetición y asociación con otros estímulos, hasta formar un entramado, para ello pasamos desde los registros sensoriales y perceptuales, la imagen, que inicialmente será elemental y se irá vinculando con la palabra, para dar lugar posteriormente a un pensamiento que va de lo global a lo específico, de lo general a lo particular y de lo simple a lo complejo.

En la medida que el bebé tenga un ambiente estable y afectivo podrá ir conservando imágenes, palabras, así como sensaciones que devendrán percepciones. A través de la aparición de objetos internos creará representaciones donde los formará como propios y poco a poco se enlazarán con narrativas, le permitirán el acto creativo, performativo y su transmisión a otros. Desarrollará fenómenos tan interesantes como el juego, la palabra, el sentido del humor, la empatía y la resolución de problemas.

Decidí diseñar un programa de intervención con mis alumnos de la Licenciatura en Psicología, con 28 alumnos participantes. El objetivo era promover la comprensión de los temas del curso a través del uso de los recursos de su teléfono móvil.

El método consistió en incluir varios recursos digitales y narrativos, pasando de la elección de una imagen que se relacione con el tema, hasta la elaboración de

memes, narrativas, videos, dramatizaciones, folletos informativos para los actores que están en los escenarios del psicodesarrollo, como padres, maestros, cuidadores y los niños.

Hablemos de los elementos en juego:

PREPARACIÓN PARA LA SESIÓN

La primera acción fue pedir a los alumnos que leyeran con cuidado la propuesta teórica de un tema seleccionado. Hubo cuatro textos sobre el tema, que fueron asignados por subgrupos.

SELECCIÓN DE IMAGEN

Al iniciar la sesión de clase debían formar grupos de 4 o 5 integrantes, acorde a la lectura asignada, tomar sus teléfonos y elegir una imagen que ilustrara el tema.

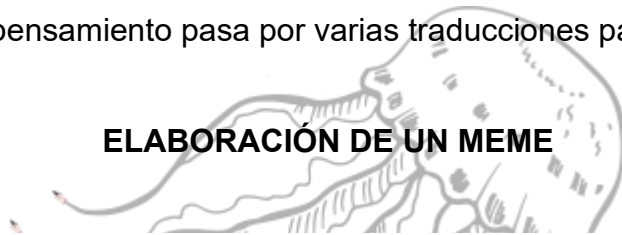
Se dice que las imágenes son la esencia del pensamiento, o el pensamiento es una manipulación de imágenes. De esta manera pienso que las representaciones visuales, que provienen de la lectura de contenidos complejos, demandan un procesamiento de asociación que puede propiciar el acto creativo, esencial en la comprensión y el aprendizaje.

Esta primera acción involucró el pensar en imágenes, partir de la lectura como una totalidad y seleccionar un elemento esencial, es decir hubo que hacer síntesis y selección con el equipo. Hubo negociación, discusión y acuerdo.

ELECCIÓN DE PALABRA O FRASE

A continuación, debían elegir una sola palabra o frase que sintetizara el tema.

Esta selección fue posible gracias a un proceso de abstracción de las ideas relacionadas con el tema, después una tarea de síntesis de lo central y la posibilidad de socializarlo a través de palabras. Los alumnos debían pensar desde el todo y sus componentes para poder transmitirlo a los demás. Recordemos que nuestro pensamiento pasa por varias traducciones para poder comunicar algo al otro.



ELABORACIÓN DE UN MEME

Cuando hablamos de memes nos referimos a la unidad cultural mínima transmisible y que consta de varios elementos, que se integran formando una unidad significativa, para representar de una idea, concepto, opinión o situación.

El diseño de un meme involucra las funciones anteriores de abstracción, síntesis, socialización de una idea mediada por el humor que puede o no usar la palabra. Se trata de un acto creativo que genera una configuración mínima que transmite una idea de manera rápida y efectiva.

Aquí se pretende provocar emociones en el espectador y el uso del humor como fenómeno transicional nos permite la creación de un vínculo entre quien produce el meme y el espectador, hay un momento efímero de encuentro, donde a través del gesto lúdico aludimos lo no dicho.

Es posible pensar que, si se da el encuentro con el otro, mediatizado por el humor, que es en esencia sentido, haya una experiencia de duración y significación.

NARRACIÓN BREVE DE LAS IDEAS CENTRALES

En esta actividad se busca el despliegue de las ideas, ordenamiento y síntesis de lo central.

Somos seres de narrativas y al poner las ideas en una secuencia de lo general a lo particular las organizamos para nosotros mismos, detectando las ideas con las que no concordamos y aquéllas que nos enriquecen.

Un segundo aspecto de esta tarea es que les permite desarrollar un guion para la siguiente actividad.

ENTREVISTAS

Les solicité que elaboraran un cuestionario Google breve sobre el tema para entrevistar a las personas acerca de su experiencia u percepción en su vida cotidiana de situaciones relacionadas con el tema. En otras palabras, si el tema fue de los procesos de emparejamiento, ellos indagaron con diferentes personas usando su teléfono acerca de su vivencia en la formación de pareja.

DRAMATIZACIÓN

El juego y la escenificación son los protagonistas para la inscripción en cuerpo y la palabra, los alumnos ejemplificaron, a partir de las entrevistas, libros o

películas, fenómenos asociados a la temática en discusión, dado que nuestra disciplina es la Psicología debieron construir casos que pudieran relacionarse.

Propongo que, a través de esta aproximación lúdica, donde hay un ser jugado, se creará la letra personal con el texto de otro y puede generar una representación mental a través del como sí, dando así lugar a la producción de material simbólico y las representaciones.

TAREAS A ELEGIR

Crear un sitio virtual de intercambio de ideas comunitario

Elaborar trípticos para padres y maestros

Crear videoblogs

Proponer intervenciones a realizar con los sujetos

Es el momento en que pasamos de las palabras del autor y su apropiación a la creación de acciones para ponerlas en práctica. Fuimos de la teoría a la praxis buscando ser protagonistas de nuestro aprendizaje. El objetivo deseable era fortalecer su capacidad de agencia y buscaran lograr cambios en su comunidad.

EXPOSICIÓN DEL TRABAJO

Finalmente, los alumnos debieron darse a ver, socializar su conocimiento en el grupo y hablar de la experiencia.

A) Discusión general. Tocó al docente hacer los comentarios de cierre y las recomendaciones puntuales.

A través de estas actividades la pretensión fue lograr que usaran los dispositivos de otras maneras, intentar que esa liminalidad fuera superada y permitiera la construcción de lo real y de manera especial de la alteridad.

Los procesos de pensamiento pueden enriquecerse si hacemos uso de la palabra, la creación y la apropiación para que sí ocurran procesos simbolizadores y se construyan sentidos, no alienación y fragmentación.

Los fenómenos liminales en la educación, pueden pasar por la fase de transformación al conocer los conceptos claves de nuestras disciplinas lo cual alterará nuestra percepción de los temas.

En un segundo momento la integración de estos conceptos a través de su conexión con conocimientos previos.

Un tercer momento sería cuando se ha entendido lo abordado habrá un cambio en la mirada que es irreversible en su formación profesional.

Al finalizar el curso observé que los alumnos tendían a: a) conservar mejor la información, b) disponían de más conceptos para describirla y c) exhibían una mejor comprensión de las propuestas teóricas.

Pienso que es fundamental priorizar el encuentro con nuestros alumnos, teniendo en cuenta las nuevas visiones de mundo, los nuevos lenguajes e interacciones. Busquemos el diálogo como un banquete de ideas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arbeláez, M. (2002). Las representaciones mentales. Ciencias humanas (n°29)

Ballesta, J. (2016). Acuse de recibo. Entre la realidad y el deseo en la educación. Grao.

Derridá, J. (2021). Hospitalité. Volume 1. Séminaire (1995-1996). Éditions du Seuil.

Desmourget, M. (2010). La fábrica de cretinos digitales. Los peligros de las pantallas para nuestros hijos. Península.

Güner, E. (1967). Foucault. "Una política de la interpretación". Prólogo. En Michel Foucault, Nietzsche, Freud y Marx. El cielo por asalto.

Masschelein, J. y Simmons, M. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Miño y Dávila.

Maslach, C., Leiter, M.P. (2024). The Burnout Challenge: Managing People's Relationships with Their Jobs. Harvard University Press.

Mendoza, J. (2017). Otra idea de mente social: lenguaje, pensamiento y memoria.

Polis vol. 13 no.1 México ene./jun. 2017. En

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332017000100013

Pennac, D. (2009). El mal de escuela. Debolsillo.

Pinol, M. (1995). "La génesis del pensamiento y las representaciones" en Serge Lebovici. La psicopatología del bebé, Siglo XXI; cap. 16. Pp 136-148.

Prensky, M. (2011). Enseñar a nativos digitales. Editorial SM.

Rancière, J. (2003). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Laertes.

Rathod, A. S., Ingole, A., Gaidhane, A. y Choudhari, S. G. (2022). Psychological morbidities associated with excessive usage of smartphones among adolescents and young adults: A review. Cureus, 14(10).
<https://doi.org/10.7759/cureus.30756>

Sasson, D.J. (2017). Teléfono celular: un dispositivo central en la sociedad actual. Su impacto cultural. FLACSO.
https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/10497/telefonocelularundispositivocentral-.pdf

Silverstone, R. (2004). ¿por qué estudiar los medios? Amorrortu.

Turner, V. (1988). El proceso ritual. Taurus.

Van Gennep, A. (2013). Los ritos de paso. Alianza Editorial.

RESEÑA DE LA AUTORA

NERY ESPERANZA CUEVAS OCAMPO

Soy Maestra en Desarrollo Educativo y licenciada en Psicología y Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, he sido nominada al premio a la docencia universitaria. Miembro del grupo de diseño de los programas de la Licenciatura en Psicología correspondientes al psicodesarrollo. Miembro del Consejo Divisional de Ciencias Sociales y Humanidades. Miembro de la Comisión Dictaminadora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. Responsable de la investigación Devenir de las parentalidades y anteriormente del proyecto de investigación Los cambios de poder en el grupo familiar. He publicado alrededor de 40 artículos.

Entre mis artículos publicados recientemente están:

Los mapas de la identidad. De viajes y errancias. (2017). Coord. Beatriz Ramírez Grajeda En Ecos de Castoriadis. Para una elucidación de la institución hoy. (pp. 109-125). ISBN 978-607-28-1201-7

Abuelas sin nietos. (2018) en Cuadernos del DEC No. 5. Estudios de familias. (pp.149-163). Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. ISBN 978-607-28-1377-9

Pensar en la intervención en crisis. Una propuesta desde las intervenciones postdesastres naturales en Chile y México. (2019). En Revista Pensamiento, acción y disciplina Vo. 4.(pp. 60-75). ISSN-0719-8078. Universidad Católica de Maule

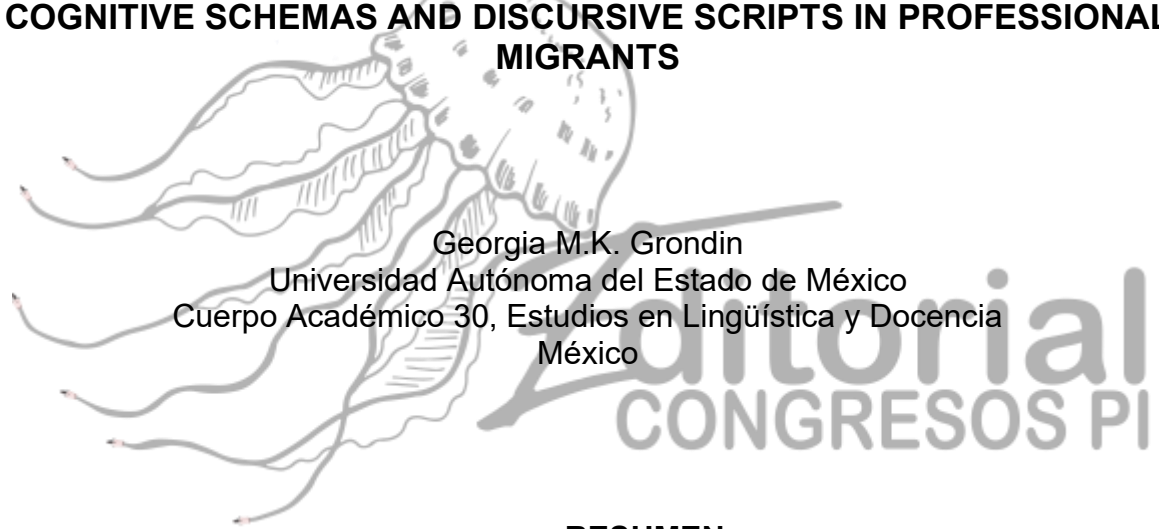
La intervención como resistencia. (2022). Coord Gerardo Chandía. En Salud mental y pandemia. Reflexiones y lecciones aprendidas en tiempos del COVID-19. (pp. 231-247). ISBN 978-956-9812-46-0 Nueva Mirada

¿A quién pertenecen los niños? En Despreocupación por omisión de emociones en demanda. Pp. (586-606). ISBN 978-628-95101-5-7. Revistas PI



**PONEN SEMÁFOROS DONDE NO DEBE DE HABER,
ESQUEMAS COGNITIVOS Y GUIONES DISCURSIVOS EN
MIGRANTES PROFESIONALES**

**THEY PUT TRAFFIC LIGHTS WHERE THEY SHOULD NOT BE,"
COGNITIVE SCHEMAS AND DISCURSIVE SCRIPTS IN PROFESSIONAL
MIGRANTS**



Georgia M.K. Grondin
Universidad Autónoma del Estado de México
Cuerpo Académico 30, Estudios en Lingüística y Docencia
México

RESUMEN

En la migración, las identidades y las cogniciones del individuo, formadas inicialmente en la sociedad de origen a través de interacciones, sufren importantes y profundas recomposiciones denominados procesos de *shifts* de identidad y puestos de relieve en el discurso. La migración constituye un catalizador que introduce toda serie de desbalances sociales, lingüísticos y culturales en las identidades y las cogniciones del ser en tanto que el desplazamiento confronta sistemas de referencia, de organización y de interpretación del mundo, así como

procesos de socialización que responden a normas y prácticas diferentes, susceptibles de amenazar el equilibrio mental y sociocultural del migrante. Estos sistemas de referencias y de socialización se expresan en procesos de *shifts* identitarios que revisten una componente cognitiva y otra componente lingüística. El presente artículo documenta uno de esos procesos identificado como la manifestación de esquemas cognitivos, evidenciados por guiones discursivos y expresados invariablemente en la L1 o la L2. El análisis de narrativas orales, levantadas en L1 y en L2, en migrantes académicos desde 2012 demuestra que la migración provoca efectivamente *shifts* de identidad en los individuos y, en lo que refiere a la combinación esquema cognitivo – guion discursivo, se observa el despliegue de tres grandes estrategias de ajustes cognitivos rastreables en el discurso y las actitudes: el mantenimiento de los rasgos cognitivos de la sociedad-cultural de origen, la compartimentalización de cogniciones en función de las lenguas y espacios de acción y finalmente los fenómenos de *blending* cognitivos que abren nuevos espacios mentales en el migrante.

PALABRAS CLAVE: Shifts de identidad, esquemas cognitivos, discurso, L1-L2, migrante académico.

ABSTRACT

In migration, individuals' identities and cognitions, initially formed in the society of origin through interactions, undergo significant and deep recompositions

referred to as identity shift processes, which is possible to highlight in/through discourse. Migration acts as a catalyst that introduces a whole series of social, linguistic, and cultural imbalances into the identities and cognitions of the individual as displacement confronts systems of reference, organization, and interpretation of the world, as well as socialization processes that respond to different norms and practices, which can threaten the mental and sociocultural balance of the migrant. These systems of reference and socialization are expressed in identity shift processes that have both a cognitive component and a linguistic component. This article documents one of those processes identified as the manifestation of cognitive schemes, that can be evidenced by discourse scripts and invariably expressed in either L1 or L2. The analysis of oral narratives, collected in L1 and L2, from academic migrants since 2012 demonstrates that migration effectively provokes identity shifts in individuals and, regarding the combination of cognitive scheme and discourse script, three major strategies of cognitive adjustments are observed in the discourse and attitudes: maintaining cognitive traits from the original socio-cultural context, compartmentalization of cognitions depending on languages and action spaces, and finally, cognitive blending phenomena that open new mental spaces in the migrant.

KEYWORDS: Identity shifts, cognitive schemas, discourse, L1-L2, academic migrant.

INTRODUCCIÓN

La Organización Internacional para la Migración (OIM, 2024) cifra el número de migrantes internacionales en el mundo a 281 millones de personas, sea el 3.6% de la población mundial, mientras que el Portal de datos sobre migración eleva la cifra a 304 millones de personas. Esto significa que las sociedades actuales componen con la migración a diario, lo que sería un factor suficiente para justificar estudios sobre los migrantes internacionales, definidos como personas que nacen en un país, es decir que son enculturados entonces en un espacio dado, pero luego viven en otro país, o sea que trasladen al nuevo espacio su enculturación primera. Ahora bien, diferentes desajustes son susceptibles de aflorar en la convivencia y la socialización en el país destino porque técnicamente el migrante podría querer desenvolverse en un país y una ciudad nueva con el mapa (cognitivo) del país y de la ciudad anterior. Un migrante en otro país habla raro, se desenvuelve de manera extraña, no siempre entiende por qué los individuos a su alrededor hacen o actúan como lo hacen y tampoco es del todo entendido por los grupos nuevos que busca integrar; es más, después de un tiempo en situación de migración, es posible que tampoco entienda y sea del todo entendido por sus compatriotas en el lugar de origen. Porque el actor de la migración es un ser humano y que nuestras sociedades complejas motivan interacciones entre humanos de diferentes horizontes, formaciones, creencias y valores, es necesario realizar estudios que contemplen la migración desde espectros más refinados que los rígidos y aislantes del aprendiente tardío de una lengua extranjera, de un trabajador que busca ratificar sus calificaciones o de un individuo expulsado de su país o atraídos por otro país por

contingencias socioeconómicas. A lo largo del siglo XX, se ha tratado la migración, el bilingüismo y la identidad como nociones aisladas, desvinculadas del contexto sociocomplejo donde brotaban, estigmatizando la migración de primera generación en seres poco adaptados al cambio y presentando sus interferencias lingüísticas, como la muestra de sistemas cognitivos deficientes. Ahora bien, las sociedades globales y conectadas del siglo XXI requieren una perspectiva transdisciplinar. De allí la marcada transversalidad de las políticas gubernamentales para gestionar las problemáticas sociales hoy en día. En esta óptica, la Organización de las Naciones Unidas difunde en 2023 los Indicadores Cultura para la Agenda 2030 donde se desglosa variedad de perspectivas culturales y se procura abarcar el acontecer humano desde múltiples parámetros. De un cierto modo, las temáticas del segundo opus de este congreso constituyen muestras que las academias también están persuadidas de la necesidad de ofrecer enfoques multidireccionales a problemáticas actuales, empezando por la educación, donde se prioriza las transformaciones y adaptaciones del individuo.

En este orden de idea, se propone un estudio que deja vislumbrar la liquidez identitaria (Bauman, 2001) activada por la migración. El capítulo describe uno de los niveles a través del cual se manifiestan los procesos de *shifts* de identidad en migrantes académicos que fueron enculturados en una sociedad y lengua-cultura y viven hoy en otra sociedad y lengua-cultura. El enfoque invita a su vez a echar un vistazo a las recomposiciones cognitivas que sostienen los mencionados movimientos identitarios. Al finalizar el capítulo, esperamos que habremos contestado las preguntas siguientes: ¿Qué motiva y explica la fuerza, la vigencia de

algunos de los marcos de referencia cognitivo-culturales del migrante, así como el nacimiento y/o la adopción de marcos de referencia nuevos, ¿cómo se expresan dichos marcos discursivamente y porqué reorganiza el migrante las lenguas a su disposición, ¿qué sucede con sus identidades en la migración y cómo interviene en su mapeo mental su condición y sus experiencias de vida?

Por una parte, los ejemplos de narrativas analizados en el capítulo pretenden ilustrar la plasticidad y la adaptación cognitivas en migrantes académicos internacionales, así como mostrar de qué manera el sistema cognitivo-cultural (Talmy, 2003) condiciona nuestras percepciones, modos de pensar, nuestros comportamientos subsecuentes. Por otra parte, esperamos documentar la relación entre lengua, cultura y sistema cognitivo, mostrando cómo la convivencia de diferentes idiomas y culturas se apoyan de procesos cognitivos para organizar, entender e interpretar el mundo circundante y resolver, por ejemplo, problemas de comunicación.

El capítulo protagoniza discursos de migrantes académicos de primera generación, actoras de su migración, ya que son todas mujeres con calificaciones y trayectorias académicas afines a destinos profesionales escogidos con criterio, generalmente detentoras de un nivel B1 de la L2 en el momento de la migración. Los hallazgos presentan la migración como un potencializador social, humano e interaccional generadora de reajustes cognitivos originales que expresan su creatividad en imbricaciones lingüísticas únicas.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Mientras que la migración es un fenómeno ampliamente conocido, variado y documentado, se observa que la migración académica o profesional es considerada desde inicio de los años 2000 bajo el término genérico de migración internacional y usualmente refiere a comunidades imaginadas que abarca grupos diversos de personas que se desplazan por el orbe. Los estudiosos que la consideran (Didou Aupetit y Gérard, 2009; Pellegrino, Bengochea y Koolhaas, 2013; Didou Aupetit, 2017; Gañan y Marquéz, 2018), así como los observatorios de la migración (OIM, 2024; Portal de datos de la migración, 2025) concuerdan en que su tasa va en incremento constante estos últimos veinte años, aunque resulta extremadamente difícil llegar a una estimación clara de su presencia dentro del flujo migratorio.

La migración académica define a profesionales que se mudan a otro país para complementar su formación inicial y/o trabajar (Macías Herrera, 2020; Mendoza Pérez, 2022; Salas Álfaro y Jardón Hernández, 2019). Una característica notoria de este grupo de migrantes es que suelen dominar la lengua del país receptor y/o dominan el inglés de tal modo que tienen control sobre sus interacciones y pueden negociar su posicionamiento tanto al seno del grupo de migrantes como dentro de la sociedad receptora. Otra característica, y no la menor, es la no-polarización de sus movimientos migratorios (Izquierdo, 2011; Elorza y Álfaro, 2018; Gañan y Marquéz, 2018). Ya no se trata de una migración exclusiva de los Sures hacia el Norte global, movida por la sola perspectiva económica. Hoy en día, los migrantes académicos pueden proceder e ir indistintamente en dirección

de Estados Unidos, Europa, Asia, el Medio Oriente o América Latina señala Grondin (2025). La migración puede darse en varias ocasiones y en múltiples destinos sucesivos cuando los motivos se vinculan a la búsqueda de una valoración de la formación, los migrantes persiguen el reconocimiento académico y social o son impulsados por conseguir conocimientos de punta que les hará expertos en su campo (Tigau, 2011; Villalobos y Quijada, 2024).

El término migrante académico o profesional, lejos de ser preciso, encubre así una gran variedad de perfiles: estudiantes de la generación *dreamers*, estudiantes de intercambio en el extranjero para estudios de licenciatura, estudiantes que van a cursar un posgrado en el extranjero, estudiantes de posgrado que encuentran oportunidades de ganarse la vida en el extranjero y profesores investigadores invitados o persiguiendo estancias en el extranjero. Suelen permanecer en el país de recepción por varios años, llegando a formar incluso familias y participan del progreso y bienestar de la población de acogida, aunque no todos tienen acceso a oportunidades que trascienden su estancia en una migración positiva (Peña y Soares, 2017; Mendoza Pérez, 2022). Mendoza Pérez (2022) remarca que la distinción entre las oportunidades laborales, ofrecidos a migrantes académicos europeos o a migrantes latinoamericanos en diferentes países, determinan tanto la duración de la estancia en el extranjero como las condiciones de dicha estancia. Por esta razón, el investigador se pregunta si no habría de distinguirse en esta categoría entre migrantes del conocimiento, como investigadores, docentes y otros intelectuales, atraídos en el extranjero por programas de becas ventajosas y oportunidades de trabajo que aseguran su

crecimiento social y los migrantes cualificados, es decir expertos que detienen experiencia en un campo laboral, son capaces de suplir una mano de obra menos bien formada pero cuya estancia en el extranjero no rima forzosamente con bienestar o mejora social (Mendoza Pérez, 2022). Grondin (2025) describe con detalle la ambivalencia del perfil de migrante académico o profesional de primera generación, entre logros y negociación de su agentividad, pero también recuerda que su estatus no lo libra de la presión generada por la migración. Explica:

Los mismos elementos que le dan estatus al migrante académico en la sociedad receptora, lo llevan a desenvolverse en situaciones de comunicación e interacciones en donde no sólo importa tener dominio de la lengua, sino que evidencian la absoluta necesidad de dominar los marcos culturales en vigor en el país destino. Que la lengua sea una limitante o no, el interés por desarrollar una estancia o instalarse en el país destino trabajando en IES, el migrante académico se promueve agente de cambio cultural. Ahora bien, en las IES, las presiones interculturales cobran dimensiones mal definidas porque intervienen actores muy variados y perfiles diversamente interesados por la mediación intercultural y no existen siempre interlocutores, infraestructura, estrategia o recurso para favorecer el entendimiento, la comunicación y la inclusión. (Grondin, 2025)

Se puede ver que el dominio del idioma no garantiza del todo la negociación identitaria del migrante académico en la sociedad receptora, sino que establece una carga cognitivo-cultural todavía mayor sobre su persona. Cuando se desempeña en el ámbito educativo, la responsabilidad del migrante académico como agente intercultural confiere a sus acciones y sus discursos significados e interpretaciones

susceptibles de influir en todo tipo de representaciones, lo que añade a las presiones inherentes a su condición de migrante.

Al migrar, el individuo no abandona toda estructura cognitiva, toda cultura, ni todos sus rasgos identitarios para reinventarse en la sociedad de recepción. Sí la migración transforma sus identidades, entendidas como modos de proyectarse al mundo, sus organizaciones, clasificaciones e interpretaciones del mundo y sus interacciones, pero estas modificaciones se operan gradualmente y en función de lo que el migrante determina relevante en diferentes momentos de su vida y sus convivencias. En su sociedad de origen, el migrante académico fue un individuo socializado bajo normas sociales y culturales en vigor para sus grupos de referencia (su familia, sus amigos, sus vecinos, etc.). La enculturación, proceso combinado de la herencia de costumbres, valores, comportamientos y de la observación-generación de cogniciones refinadas por infinitas interacciones, funge como un mapa y un marco de referencia que provee al individuo de paquetes completos de herramientas y procedimientos para establecer y desarrollar interacciones exitosas, generar membresía en sus grupos de adscripción, en suma, forjarse una identidad y un sentimiento de pertenencia. Es decir que la enculturación tiene raíces cognitivas profundas. Por esta razón, Talmy (2003) habla de la cultura como de un rompecabezas (la imagen de un elemento compuesto de diferentes piezas es importante), un constructo mental, un sistema cognitivo-cultural (SCC) que organiza las interacciones sociales. El individuo adquiere, ejerce y ajusta su SCC mediante cada interacción desarrollada con los miembros de los diferentes grupos de adscripción que gravitan alrededor suyo, advirtiendo y gestionando diferentes

patrones cognitivo-comportamentales. Cada actuación, pensamiento, comportamiento, reacción, discursos captados de los demás miembros del grupo, y que decide y/o logra reproducir en contextos similares, le confiere membresía e identidad, al mismo tiempo que indica al grupo que su formateo cognitivo cultural es correcto. Retomaré un ejemplo que desgloso en mi investigación doctoral, para ilustrar por un lado la manera cómo opera el SCC y explicar después qué sucede con las cogniciones del migrante en la sociedad de recepción:

Adicionalmente, cuando los patrones comportamentales de varios grupos presentan patrones contradictorios, el SCC también permite al individuo resolver los conflictos cognitivamente. Por ejemplo, un joven de 20 años (al rango de edad corresponde cognitivamente determinada serie de actitudes y valores culturales) es un veinteañero que puede vivir ciertas contradicciones cuando es al mismo tiempo jefe de familia (otra serie de actitudes y de valores culturales que va ligada al rol social). Su SCC hace resaltar el perfil que más lo identifica (veinteañero o jefe de familia), ya sea combinando los dos perfiles y por ejemplo volviéndose un jefe de familia especialmente activo y emprendedor o, en una tercera opción, distribuyendo sus perfiles en función de diferentes ámbitos y portándose como veinteañero cuando se trata de animar al resto de la familia, pero con la seriedad que se le presta a un jefe de familia cuando se tramita un apoyo social. En su modelo, Talmy (2003) usa el término de *shift* para referirse a la convivencia de dos o más referentes culturales compartimentados que le permiten al individuo ir de uno a otro en función de la situación, de los interlocutores y de los contextos. (Grondin, 2018b, pág. 17)

Como el ejemplo explica, pertenecer a diferentes grupos significa combinar diferentes SCC, mismos que pueden ser compatibles o no, y obliga al individuo a organizar y jerarquizar los referentes socio cognitivos para generar interacciones exitosas y mantener un equilibrio mental, cierta cordura. Lo interesante del proceso es que el individuo es quien decide cuales cogniciones usar, requiere para ello haber identificado contextos y situaciones de comunicaciones donde es mejor activar una cognición respecto a otra; la meta de toda interacción siendo lograr sus intenciones comunicativas en el respeto de las normas socioculturales.

En la migración, el académico aprende a componer con nuevos marcos de referencia que vienen a sumarse, acoplarse o contradecir los marcos ya existentes. Tres opciones se presentan entonces a él (Grondin, 2018b). Primera opción: identifica cuales rasgos culturales son importantes para él y los privilegia sobre otros. Por ejemplo, identifica la puntualidad como un rasgo importante; decidir privilegiarlo significa que el migrante sería puntual en su sociedad de origen y en la de adopción sin importar si en el segundo espacio la puntualidad no es un rasgo sociocultural (y entonces cognitivamente la relación al tiempo) prominente. La segunda opción consiste en armonizar rasgos culturales distintos aparentemente incompatibles. Una opción que demuestra originalidad y da lugar a la creatividad individual. Así, puede uno observar que la sonrisa entre desconocidos, en lugares públicos, en Canadá u Estados Unidos es un acto de cortesía que cohesiona el grupo porque sólo advierte la existencia del otro, sin comprometer a quien sonríe a establecer a fuerzas interacciones verbales, sin tampoco obligar a quien fue dirigida la sonrisa establecer un contacto verbal. En paralelo si la sonrisa, en México, por

ejemplo, puede ser interpretada como una invitación a entablar una interacción, una marca de armonización consistiría en no negarse a la interacción que la sonrisa del migrante provocó y desarrollar una conversación neutra con quien respondió a la sonrisa si este decide entablar una plática. Finalmente, una tercera opción de convivencia de los marcos cognitivos disonantes reside en la compartimentalización de rasgos culturales distintivos. Aquí, se atribuye un paquete comportamental, cognitivo y discursivo a cada espacio y el migrante adopta uno u otro dependiendo del espacio donde se encuentra o del grupo en el cual interactúa - el grupo reenvía entonces a un espacio mental (Fauconnier y Turner, 2002). En México, por ejemplo, el estornudo es un acto social público para lo cual la cortesía dicta un comportamiento preciso para respetar las reglas de buena educación: si alguien estornuda se le debe de ofrecer un “salud” aun si no lo conocemos. En cambio, en Francia, el estornudo debe pasar desapercibido, decir “à tes/vos souhaits” es romper la barrera social mostrando respeto exclusivamente entre conocidos o familiares, no hay presión social para realizarlo con un desconocido, hasta puede suceder que quien estornuda se disculpe en público. Compartimentalizar aquí consistiría para un migrante mexicano en no decir nada cuando escucha alguien estornudar en Francia o si quien estornuda es francés, pero sí decir “salud” si quien estornuda es mexicano o si se encuentra en México, aun sin conocerse.

La cita de Grondin expone además cómo Talmy (2003) emplea el término de *shift* para describir el movimiento de vaivén cognitivo entre dos paquetes culturales. Su influencia es muy clara en mi desarrollo del modelo de *Shifts* de Identidad (Grondin, 2015).



Figura 1. Procesos de *Shifts* de identidad en el discurso. Elaboración propia.

Los procesos de *shifts* de identidad en el discurso se manifiestan especialmente en la migración y se definen como movimientos conceptuales activados por presiones sociolingüísticas entre el esquema de origen y el esquema de una cultura de adopción para dar sentido y significado a un entorno cultural cambiante. Se manifiesta en particular cuando el migrante advierte que para una misma cognición se encuentra frente a dos modos de interpretación y detecta que no son compatibles. En paralelo, importa aclarar que entre el artículo de 2015 y el presente, me ha parecido más adecuado hablar de procesos de *shifts* de identidad, puntualizando sobre el carácter plural y gradual del fenómeno porque sí reviste al menos dos grandes manifestaciones: las disonancias cognitivas (Grondin, 2018a), en azul en la figura, y en verde, los esquemas cognitivos que es propósito de este

capítulo describir. También acostumbré a lo largo de estos años añadir la mención “en el discurso” a los procesos de *shifts* de identidad porque las dos manifestaciones cognitivas enunciadas se han manifestado consistentemente a través de las lenguas que los migrantes dominaban. Los procesos de *shifts* de identidad en el discurso presentan entonces sistemáticamente un nivel cognitivo y un nivel lingüístico. No descartamos manifestaciones también comportamentales, pero no se han desarrollado investigaciones que las registren formalmente hasta la fecha.

Ciertamente, el esquema cognitivo (Taylor y Crocker, 1981) estructura y organiza todo tipo de conocimiento general interiorizado por el individuo para orientar adecuadamente su modo de pensar y actuar, sus actitudes e interacciones en una sociedad dada. Pero Nishida (1999) pone de relieve la complejidad y el dinamismo de los esquemas con más claridad al presentarlos como paquetes de conocimientos en constante refinación para optimizar las interacciones sociales.

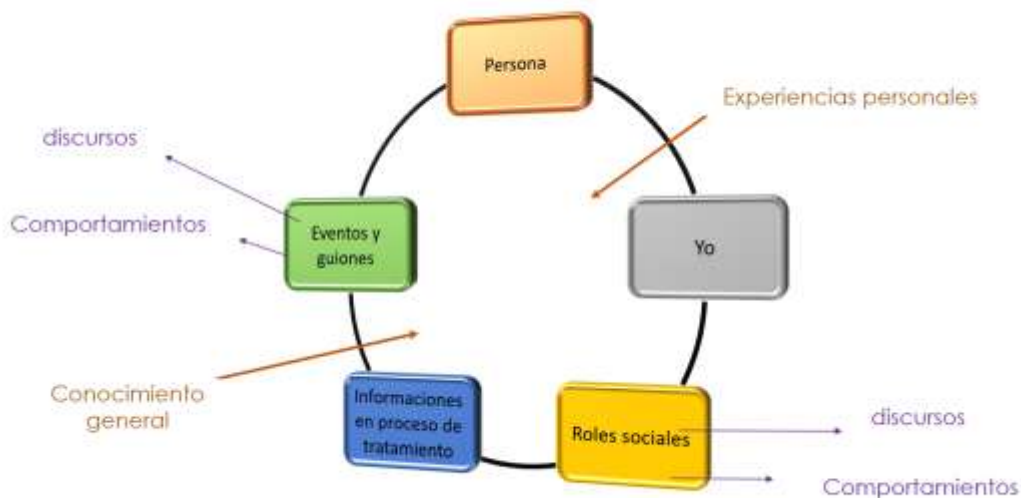


Figura 2. Diferentes tipos de esquemas cognitivos para la interacción.

Elaborado a partir de Nishida (1999).

Cada uno de los cinco recuadros de la figura 2. representan cogniciones formadas por las actividades sociales. Cada recuadro se alimenta y transforma en el individuo mediante sus experiencias vitales y los conocimientos generales almacenados (las flechas anaranjadas). Al mismo tiempo, hay una cognición (en color azul) que está hecha exclusivamente para almacenar y sortear toda serie de informaciones en tratamiento. A medida que el individuo vive nuevas experiencias o adquiere conocimientos relevantes para una información nueva, la irá clasificando, sea creando nuevas cogniciones o alimentando una cognición ya existente. En sus interacciones cotidianas, el individuo emplea las informaciones cognitivas ya tratadas para hacer hipótesis y anticipar el desarrollo de los intercambios, así revisa sus cogniciones para un evento dado, las diversifica y mejora. En esta investigación, nos enfocamos en el binomio esquema cognitivo – guion, la lengua apareciendo como el vector de predilección donde rastrear la presencia de esquemas cognitivos. El planteamiento se ha difundido bastante y ha mostrado su productividad en trabajos de Fauconnier, 2014; Fauconnier y Turner, 2002; Jackendoff o Talmy, entre otros, quienes mostraron la relación entre cognición y lenguas, pero también con la cultura al explicar la formación de las metáforas, poner de relieve los patrones de la mente o describir la manera cómo la cultura formatea y es formateada por el lenguaje.

Si se considera, que las cogniciones representan espacios mentales “de fondo” (Fauconnier y Turner, 2002), hay que tomar en cuenta que cada esquema cognitivo puede desglosar una serie de discursos canónicos observados una y otra vez en situaciones parecidas hasta destacarse como un modelo comunicativo interactivo, culturalmente aceptable, entendido y usado por la comunidad lingüística. Wierzbicka y Goddard (2008) llaman guion cultural o cultural script estos discursos modelos, en flechas moradas en la figura 2, pues su postura vincula estrechamente la lengua y la cultura en la cual florece dicha lengua, acordando a las palabras en una lengua y otros sistemas de empaquetamientos cognitivos que no siempre resisten al ejercicio de la traducción. Hablar de *pharmacie*, en francés no es exactamente hablar de farmacia en México. Si bien las dos palabras refieren a un establecimiento habilitado a vender medicamentos a la población, van también ligadas a prácticas que podrían rendir ciertas interacciones en farmacia incomprensible para el migrante francófono y viceversa. Por ejemplo, si uno quiere deshacerse de su stock de medicamentos, basta con que los lleve a la *pharmacie*, el boticario los recibirá y sabrá cómo deshacerse de ellas sin correr el riesgo de una difusión indebida de medicamentos no autorizados o posibles intoxicaciones. Las farmacias mexicanas desconocen este servicio. En cambio, puede uno ir a la farmacia en México y además de medicamentos, comprar una caja de leche, pañales, una soda y hasta cigarrillos. En la *pharmacie* francesa, conseguir otros productos que los medicamentos o productos paramedicales no es concebible. De allí, entendemos que la traducción farmacia por *pharmacie* no es completamente equivalente si no traslada el tipo de productos y de interacciones susceptibles de generarse en cada establecimiento. En consecuencia, el empaquetameinto

cognitivo de farmacia y de *pharmacie* difiere, autorizando a los usuarios enculturados en la cultura mexicana o francesa respectivamente a esperar modelos interactivos que pueden variar bastante unos de otros. Wierzbicka (2019) explica en una entrevista al profesor James Underhill, cómo en los últimos años, millones de personas vivimos entre lenguas, trasladando nuestro Dispositivo de Adquisición del lenguaje (Chomsky) o LAD (por sus siglas en inglés) de una lengua a otra. Creemos que el traslado al que refiere Wierzbicka no sólo reviste una vertiente lingüística “natural” para seguir la postura chomskiana, pero también se apoya sobre un andamiaje cognitivo que estamos intentando describir en este capítulo.

Regresando a la figura 2. y buscando explicar con más detalle el valor de los modelos discursivos canónicos que se pueden desprender de las cogniciones y el fenómeno de traslado que comenta Wierzbicka, encontramos las nociones de Intertextualidad manifiesta e Interdiscursividad de Fairclough (2013) y los materiales de construcción de Ivanic (2006). La Intertextualidad manifiesta y la interdiscursividad reenvían a lo que resulta del formato de la interacción. Fairclough (2013) explica que nuestras interacciones pueden organizarse bajo diferentes modelos discursivos que adoptan un formato de texto (escrito u oral) definido y contenidos que siguen patrones discursivos reconocibles. Por lo que varias interacciones podrían resumirse a aprender a reconocer el formato que corresponde al tipo de discurso deseado. La conversación, el monólogo son formatos discursivos que se pueden tipificar, reconocer, reproducir y enseñar. La elección de un registro de lengua, así como los temas esperados representan otros elementos constitutivos de la intertextualidad y discursividad. En los métodos de lengua, la conversación

que se desarrolla en un restaurante o un café reproduce patrones discursivos observados entre los usuarios en contextos naturales. La imagen de una mesera, la evocación de un menú, ruidos de cubiertos pueden bastar para permitir al alumno realizar hipótesis sobre el tipo de intercambio a desarrollar. El input viene de la experiencia de cada uno para la situación de comunicación.

Por su lado Ivanic (2006) presenta la lengua como hecha de diferentes materiales de construcción, es decir unidades léxicas cargadas de significado empaquetado culturalmente (farmacia/pharmacie) que se puede combinar en función de la intención de comunicación. En el ejemplo a continuación, materiales de construcción serían el vocabulario para describir alimentos y bebidas, fórmulas para hacer preguntas, pedir, etc.

El evento COMER EN UN RESTAURANTE constituye así un esquema cognitivo que moviliza diferentes guiones posibles al mismo tiempo que hace activa otras cogniciones como el de roles por ejemplo (uno tiene cogniciones sobre cómo se portan los meseros y qué cosas pueden decir, lo mismo para los clientes en el lugar, los demás comensales). Calibra las interacciones posibles al delimitar las muestras eventuales de relaciones e interacciones. Reconocer el evento, significa ajustar paquetes comportamentales y guiones determinados para el individuo mismo y para los demás actores de este evento. Así la experiencia almacenada le permite esperar que el mesero le ofrezca el menú, sugerencias y detalles sobre los alimentos o platillos, y responder en consecuencia (los materiales de construcción evocados en los trabajos de Ivanič, 2006). Si en vez de discurrir sobre los elementos del menú, el mesero le preguntara sobre sus signos vitales, habría un desajuste

entre la información almacenada por experiencia, el evento y los roles; se percibiría que el guion correspondiente debe cambiar para adecuarse a otro evento, por ejemplo, el de una consulta médica. Para el migrante académico, la percepción de los esquemas y su adecuación con el guion correcto representa un reto porque su enculturación le proporcionó esquemas cognitivos para diferentes eventos, pero la migración, y entonces su desempeño en un entorno regido por otro sistema cognitivo-cultural (Talmy, 2003) puede alterar la delimitación del evento y modificar sustancialmente los guiones correspondientes. Por ejemplo, el migrante puede contar con una cognición (esquema + guiones) para el evento COMER EN UN RESTAURANTE (espacio cerrado, mesero, sillas y mesas, cubiertos, menú, rituales a seguir para servir, etc.) pero tardar en aprehender la cognición correspondiente al evento COMER EN UN PUESTO DE TACOS A PIE DE CALLE (espacio abierto, trato directo con quien despacha la comida, comer con las manos, banco o comer de pie).

Desde esta perspectiva, la componente cognitiva-lingüística del guion queda clara, se arma a partir de múltiples contextos simplificados en modelos interdiscursivos, intertextuales y en fragmentos de frases claves. Pero el guion carga también una componente cognitiva-cultural, como lo tratamos de explicar arriba con el par “farmacia / *pharmacie*”. La generación del modelo se realiza a partir de su instanciación en un contexto dado y en el respeto de convenciones socioculturales que también se codifican en el esquema cognitivo. Si la cultura cambia, lo más probable es que el guion también cambie o tenga que ajustarse. Si la codificación cognitiva en esquema no advierte la presencia de la componente cultural, lo más

probable es que aun contando con las herramientas lingüísticas, el usuario no interpreta adecuadamente las instanciaciones de la cognición, no “sienta” natural su expresión de *x* o *y* pensamiento, opinión u emoción en la L2, o falle en transmitir su intención comunicativa de lleno en la sociedad receptora. Al cliente mexicano, acostumbrado a las atenciones de un mesero mexicano, el desempeño del mesero francés en un restaurante en Francia, le podría parecer carente de interés. En situación de migración, podemos vislumbrar el tipo de malentendido que se avecina.

METODOLOGÍA

Se parte del supuesto que, en sus interacciones en el país de recepción, el migrante llega a desarrollar guiones discursivos, como una aplicación de modelos discursivos (Fairclough, 2013) observados en locutores del país receptor y que, al emplear dichos guiones, el migrante nos deja saber cuál sistema cognitivo-cultural está usando. El problema es que estos procesos, dónde manifiesta niveles de *shifts* identitarios, no han sido documentados.

Para recabar los datos de la investigación se aplicó un estudio de caso a 8 diferentes sujetos instalados en México, Francia y Canadá, entre 2012 y 2025. Aquí, el estudio de caso busca explorar los procesos de construcción identitarios en migrantes académicos, por lo que recurre a herramientas de indagación introspectiva conocidas como historias de vida, narrativas (que en el caso presentes fueron orales) o entrevista dialogada (Arfuch, 2002; De Fina y Georgakopoulou, 2011). Al adentrarse el sujeto en la narración de su historia de vida, selecciona

fragmentos relevantes para la persona que es en el momento del levantamiento de datos. Centra su atención en contar diferentes anécdotas y no presta atención a la forma sino al contenido de su recuento. Revisita su memoria y reconstruye lo vivido usando las lenguas a su disposición como herramientas de expresión; es común señalan las autoras que la misma anécdota no sea contada de la misma manera si se repite, eventualmente se añaden o se quitan detalles en función de lo que motivó reavivar este recuerdo. La construcción de las narrativas como entrevista dialogada se basó sobre la técnica de la observación participante (Kawulich, 2005) donde el sujeto observador participa de la entrevista, en otras palabras, también revisita, reconstruye y narra su propia historia de vida. El interlocutor, que es el sujeto observado, es consciente de que se está desarrollando una investigación, que los recuentos del observador pueden ser meros “artífices” cuya finalidad es provocar confidencias suyas; se corre el riesgo de no tener suficiente confianza por parte del observado, lo que ocasionaría menor confidencialidad en sus narraciones. Por ello se recomienda compensar el riesgo con empatía, utilizar esta técnica con personas con las cuales se puede lograr o ya se tiene confianza, así como garantizar y respetar el anonimato del sujeto observado en todo momento a través de cartas de consentimiento que establecen las condiciones de levantamiento y explotación de los datos recabados. Si la confianza se logra, la entrevista dialogada le imprime dinamismo al recuento y permite al sujeto entrevistado entregar su historia con más naturalidad e introspección porque cuenta con un auditorio participativo que también confía aspectos personales.

Los sujetos que participaron en la investigación son todas mujeres. El planteamiento de la investigación no buscaba específicamente centrarse en una población femenil, por lo que no se tratan los datos desde la perspectiva del género. La centración en mujeres resulta de las características inherentes a la profesión de docentes de lenguas; la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo reporta para 2024, tres veces más maestras que maestros en México.

En otros aspectos, sí se buscó seleccionar a académicas que tuvieran pareja o familia política en el país destino y que se hubieran establecido por un mínimo de 7 años en el país de adopción, así se garantizó no sólo diversidad en las interacciones sociales (espacio laboral pero también, amigos, familia y pareja), sino también la posibilidad de explorar temáticas ligadas a la parte afectiva.

A lo largo de estos últimos 13 años, fueron entrevistadas dos francesas, una estadounidense, una canadiense, una norirlandesa en México, así como dos mexicanas en Francia y una mexicana en Canadá. El espectro de variabilidad de las lenguas abarca entonces el español, el francés y el inglés, lenguas dominadas por la investigadora y sus sujetos de tal modo que los intercambios se pudieran dar en alguna lengua u otra de modo natural. Esta delimitación permite también contemplar rasgos cognitivos y culturales asociados a los pueblos de habla hispana, francófono y anglófona, entendimiento que repercuta favorablemente en el desarrollo de las temáticas porque permitió a la investigadora profundizar en algunas temáticas a partir de representaciones que se tiene sobre las diferentes culturas en presencia.

Se le solicitó a cada sujeto dos narrativas. En la primera historia de vida, el sujeto estaba invitado a abordar aspectos de su vida antes de la migración, en su país de origen, y a emplear la lengua de origen para ello. La segunda historia de vida se centraba en su vivencia en el país de adopción y se realizó en la lengua del país receptor.

Tanto en francés / inglés como en español, las narrativas desarrollaron las temáticas siguientes: El país de origen, el país destino, la nacionalidad, la lengua, el estado civil, las relaciones hombre-mujer, la feminidad y la maternidad, los actos de cortesía y las manifestaciones emocionales, el futuro y los valores.

Para seleccionar los tópicos, se tomó en cuenta los brillantes trabajos de Sauquet y Vielajus (2014 y 2016) que no solo ofrecen perspectivas interculturales para entender las historias recabadas y sus cuestionamientos eventuales, sino que identificaron temáticas altamente propicias para hacer aflorar cogniciones y establecer cómo los individuos se desenvuelven con ellas. Posteriormente se usó las mismas categorías para analizar las narrativas. Cada narración duró en promedio una hora y fueron posteriormente transcritas y codificadas mediante el programa Atlas TI.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

Partiendo de la idea que el individuo migrante es la suma de sus lenguas y que estas también lo definen, pensamos que narrativas darían un vistazo fiel de

quienes eran, aportando una coherencia interna a sus discursos. Por esta razón, el análisis rastrea extractos claves: Cada vez que en las grabaciones o en la relectura de las transcripciones, la investigadora experimentaba un desajuste entre el discurso y el código usado o con los conceptos manejados en la entrevista, se intuía que estaba en presencia de patrones discursivos y cognitivos mixtos, es decir, se advertía la manifestación de un discurso marcado por *shifts* de identidad, movimientos en las conceptualizaciones de la realidad por parte de los sujetos. Pascual (2012, pags. 3) describe el surgimiento de estos espacios mentales como “constituyentes, entidades o referentes conceptuales”, subraya su carácter altamente simbólico y aclara que pueden ser introducidos por “constructores de espacios [mentales]”, tales como elementos gramaticales, aunque no exclusivamente. En los extractos que se analizan se reinterpretó esta postura a favor del rastreo de unidades léxicas conceptualizadas (Fauconnier, 2014), presentadas por ser más productivas en materia de proyección identitaria que elementos gramaticales como adverbios, preposiciones o conjunciones. También se prestó atención a la estructura discursiva

(Fairclough, 2013) y a las secuencias de idea (Ivanič, 2006) susceptibles de representar el SCC de una comunidad de habla u otra. Estos ‘materiales de construcción’ se interpretaron como elementos de un guion (Koppel y Berntsen, 2014), es decir, expresión de un esquema cognitivo particular. Finalmente, los extractos analizados muestran cómo diferentes espacios mentales pueden comunicar entre sí y compartir elementos a través de comprensión mental de causa-

efecto, de tiempo, de espacio, cambio identidad, analogías, dis-analogías, propiedades, similitudes, categorías, intencionalidad y unicidad, entre otras.

Se encontraron 4 modelos de comunicación entre los esquemas y los guiones, ilustrados por la figura 3:

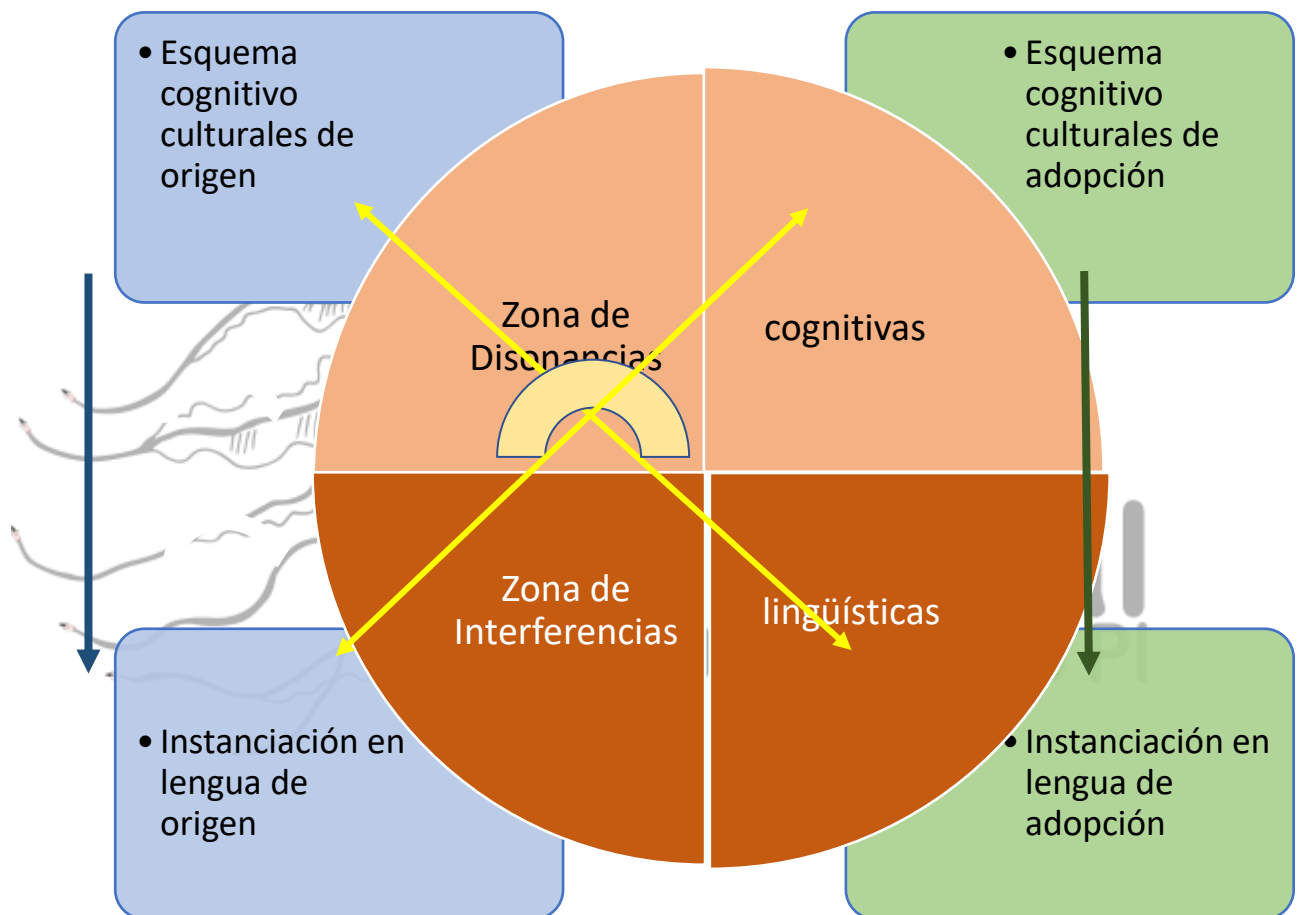


Figura 3: Representación de los esquemas cognitivos y de sus instanciaciones en guiones discursivos. Elaboración propia.

Como es de esperar, las narrativas de los sujetos atestiguan de:

a) Esquemas cognitivos formados en la sociedad-cultura-lengua de origen 1 expresados en la L1.

b) Esquemas cognitivos formados en la sociedad-cultura-lengua de adopción 2 expresados en la L2.

c) Esquemas cognitivos formados en la sociedad-cultura-lengua de adopción 2 expresados en la L1.

d) Esquemas cognitivos formados en la sociedad-cultura-lengua de origen 1 expresados en la L2.

e) Esquemas cognitivos fusionados de las dos sociedad-cultura-lengua de (*Blending*) expresados indistintamente en la L1 o en la L2.

A manera de ilustrar la complejidad del análisis, detallamos a continuación los fenómenos b) con el ejemplo 1, c) con el ejemplo 2 y d) con el ejemplo 3, rastreados en sujetos de habla francesa e hispana. Los elementos que revelan los procesos de *shifts* de identidad en el discurso aparecen en negritas.

EJEMPLO 1.

Léonie, de origen francesa, lleva más de treinta años en México, está casada con un mexicano y tiene 2 hijos.

- LéonieESP: **Nomás que aquí tienes que manejar a la defensiva, ¿no? [...]** O a veces están malhechos los señalamientos. [...]**Ponen semáforos donde no debe de haber. Es más peligroso que haya un semáforo a que no haya, porque la gente se los pasa...**

- Inv. : Pero es eso, parece que no están sirviendo pero en realidad sí.

O quién sabe cómo funciona el asunto pero, pues voy y recupero mi placa, ¿no?

- LéonieESP: Sí, mientras no te quitan el coche, todo está bien. Malo cuando...

- Inv. : Pero, cuándo te quitaron el coche con la grúa, estabas estacionada en dónde no debías?

- LéonieESP: Ajá, sí. **Yo, yo vi el letrero que decía “no estacionarse”.**

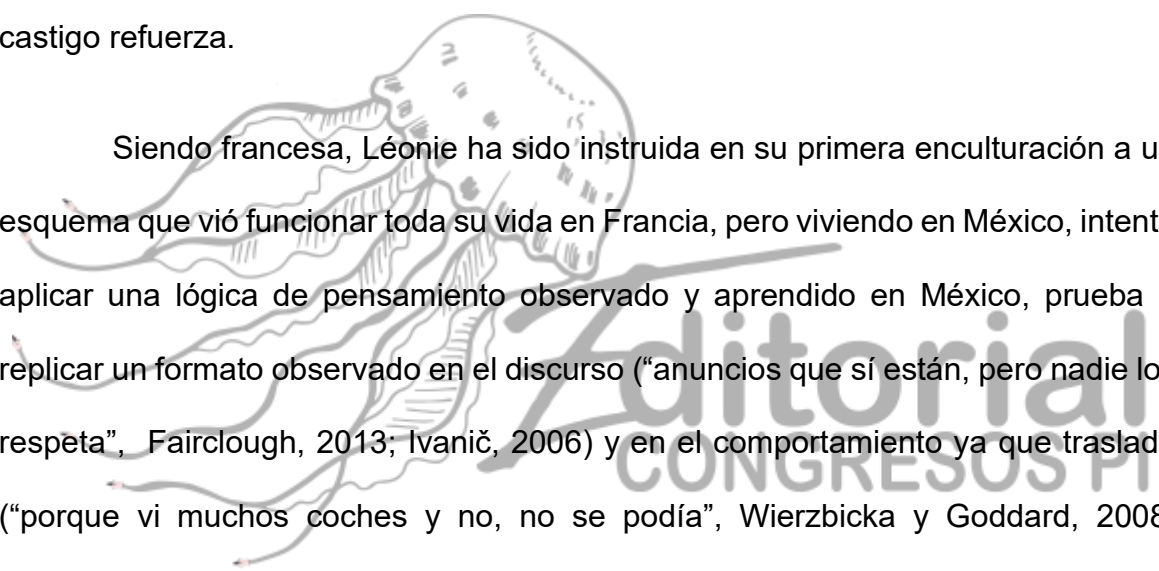
Pero, la calle estaba llena de coches.

- Inv. : Exacto
- LéonieESP: Todos, entonces dije **“a lo mejor es de esos, este, anuncios que si están, pero nadie los respeta”**, porque ya ves que a veces, ¿no?
- Inv. : ¿A veces? Es todo el tiempo así.
- LéonieESP: **A lo mejor sí se puede, ¿no? Entonces yo me confié porque vi muchos coches y no, no se podía.** Y yo, como era de las primeras de la fila. Yo creo que después se fueron llevando a los otros. Y por eso conozco tu calle.

El análisis.

Contexto: Léonie acaba de llegar a casa de la investigadora y comenta que sí conoce la calle donde vive está porque en el pasado tuvo que venir a recoger su carro que la grúa se había llevado porque ella cometió una infracción al estacionarse donde no debía, esto es en una calle donde había un señalamiento de NO estacionarse.

Los esquemas cognitivos que entran en conflicto oponen dos modelos de observar reglas de tránsito. En el modelo francés, la ley es la ley, representada aquí por un señalamiento, el cartel de no estacionar que obliga al respeto. Como es una ley, no existe la opción de no respetar y se garantiza la observación de la regla a través de la aplicación sistemática del mismo castigo (la multa, el levantamiento de la unidad) en caso de infringirse. En el modelo mexicano la ley no está por encima del buen juicio. Dependiendo de las circunstancias los usuarios pueden sentir la libertad de ejercer su libre albedrío, situación que la falta de sistematicidad en el castigo refuerza.



Siendo francesa, Léonie ha sido instruida en su primera enculturación a un esquema que vió funcionar toda su vida en Francia, pero viviendo en México, intenta aplicar una lógica de pensamiento observado y aprendido en México, prueba a replicar un formato observado en el discurso (“anuncios que sí están, pero nadie los respeta”, Fairclough, 2013; Ivanič, 2006) y en el comportamiento ya que traslada (“porque vi muchos coches y no, no se podía”, Wierzbicka y Goddard, 2008; Mandler, 2014) lo observado en otros ciudadanos a su alrededor, la presencia de otros carros en la calle alienta a pensar que no habrá consecuencias fuertes, ni inmediatas... Y se equivoca.

Léonie cuenta esta anécdota en español, la L2 para ella. Los ejemplos en **negrita** muestran que ha desarrollado un esquema cognitivo nuevo, heredado de la cultura de recepción, cuando describe el anuncio como uno de esos “que sí están, pero nadie los respeta” y lo respalda con un guion, “porque vi muchos coches y no, no se podía”, que expresa una tranquila resignación. Así demuestra su participación

activa en aprehender y describir su entorno desde marcos de la sociedad de recepción.

EJEMPLO 2.

Gloria, de origen mexicana, vivió 8 años en Francia, está casada con un francés, tiene una hija.

- GFR: Et moi, c'est la première année entière que je suis au Mexique, depuis que je suis rentrée et donc je dis l'autre jour à maman: **non mais ça, non, parce que ça fait plus hiver!** Elle m'a dit quoi ? non pas ça parce que ça fait plus hiver! comment ça plus hiver ? Eh ben oui, c'est un truc d'hiver! Elle m'a dit ben non! si je veux je le prends maintenant! Ah ok! Ben Pourquoi tu parles comme ça ? Ok! j'ai rien dit!, fais ce que tu veux! **Elle m'a dit ça c'est trop français, de dire l'hiver, l'été...**

- GFR (traducción propia): Y yo, es el primer año entero que estoy en México, desde que volví y entonces le dije el otro día a mi mamá: **no, pero eso no, porque ya no es invierno!** Ella me dijo ¿qué? no, no eso porque ya no es invierno! ¿Cómo que ya no es invierno? Pues sí, ¡es una cosa de invierno! Ella me dijo, ¡pero no! si quiero lo tomo ahora! ¡Ah, ok! Entonces, ¿por qué hablas así? ¡Ok! no dije nada, haz lo que quieras! **Ella me dijo: eso es demasiado francés, decir el invierno, el verano...**

El análisis.

Es el final de la entrevista y mientras se preparan a salir, Gloria orienta la conversación sobre un tema típico para pasar el tiempo: el clima. Así reporta una conversación sobre cambio de ropa en el armario que sostuvo con su mamá.

Los esquemas cognitivos en presencia oponen dos comportamientos frente al cambio de estación. El modelo francés, regido por el cambio de clima y diferencias de temperatura conduce la población a cambiar de ropa en el armario para adaptarse al tiempo. El modelo mexicano no se rige por las temperaturas, en particular porque no hay cambios drásticos de temperatura en la ciudad donde vive Gloria, por lo que la población no suele tener mudas de ropa organizada por estación.

Otro esquema cognitivo que Gloria muestra haber desarrollado de sus años de estancia en Francia es organizar la ropa en “ropa de invierno” vs “ropa de verano”. La expresión “non mais ça, non, parce que **ça fait plus hiver!**³⁵” muestra su dominio de la lengua francesa; el uso de la expresión es un ejemplo de material de construcción (Ivanič, 2006) que dentro de un contexto francés la haría ser aceptada por el entorno. También atestigua el traslado al espacio mexicano de una práctica cultural aprendida en el extranjero. El hecho que tenga este discurso en suelo mexicano, con su mamá y después de casi un año de haber regresado, indica que la apropiación de esquemas cognitivos no necesariamente se desarrolla en el espacio responsable de la generación del esquema. 8 años de esta práctica han sido suficiente para que incluso de regreso a casa siga organizando su entorno bajo

³⁵ Traducción propia: “no, pero eso no, porque ya no es invierno!”

parámetros que habían sido usuales para ella durante un periodo largo de tiempo. El ejemplo ilustra principios de *blending*. La reacción de la madre frente al nuevo paradigma que declara su hija puede ser la señal que para Gloria los espacios se superponen, el entorno se comprime-descomprime (regresar a México en compañía de su familia francesa ¿no es, después de todo, una manera de superponer los espacios?) por lo que interpreta el mundo con nuevos modelos de visualización (Fauconnier y Turner, 2002).

EJEMPLO 3.

Zoé, de origen francesa, lleva 22 años en México, está casada con un mexicano, no tiene hijos.

- Inv. : Los horarios de comida entre aquí y allá, ¿no te molestan?
- ZoéESPc: **Un poco. De hecho, aquí, a veces me cuesta.**
- Inv. : ¿Sí?
- ZoéESPc: Pues como no almuerzo fuerte, **desayuno normal y**

europeo. Café con leche y mis rebanadas de pan con mermelada y mantequilla.

Pues aguantar a las cinco, a veces a las seis, no...no puedo.

- Inv. : Ajá.
- ZoéESPc: Y luego, desayunando a las siete u ocho, me cuesta.
- Inv. : Claro.
- ZoéESPc: **Y luego, si como fuerte, en la tarde, ya no ceno.**

- Inv. : Pero pues es eso, casi siempre hacemos dos comidas al día. Cuando vamos de vacaciones me llama la atención que apenas estamos terminando el desayuno, que ya están pensando en la comida, ¿no?

- ZoéESPc: Sí.

- Inv.: “¿Qué van a hacer para la comida?”.

El análisis.

El ejemplo de Zoé describe ambivalencias en lo que refiere a la adaptación a los horarios y los componentes de comidas, luchando en sus cogniciones dos modelos que probablemente no se armonizarán (Talmy, 2003).

Los esquemas cognitivos en presencia nuevamente oponen modelo mexicano y francés en componentes y horarios. Habría además que considerar que los hábitos alimenticios en las sociedades se podrían interpretar desde el sesgo de la psicología social y reenvían a momentos de la primera infancia porque lo que cambiar sus hábitos alimenticios puede resultar en un conflicto profundo para el migrante.

Zoé comenta que tiene dificultad con el esquema mexicano al respecto, pero es sobre todo la referencia al desayuno normal y europeo que llama la atención. Ya que introduce un juicio de valor entre los desayunos, los jerarquiza usando como referencia el esquema cognitivo francés aun estando en México. En el sistema cognitivo cultural de Zoé predomina netamente el modelo francés en este rubro. Puede que en otros momentos o sobre otros tópicos alimenticios Zoé muestre rasgos de compartimentalización, pero en el que refiere al desayuno, es claro que

ha decidido aplicar la cognición más relevante para ella. Además, observamos que sus referencias activan empaquetamientos correspondiente a cargas culturales de un país más que de otro. En este caso, describir el desayuno como normal y europeo remite a componente del desayuno, cantidad y variedad de alimentos.

De la misma manera, cómo el tiempo transcurre y es percibido difiere de un país a otro. Zoé muestra un apego todavía fuerte al esquema francés a pesar de llevar más de una década en México. Su esquema principal se expresa a través de un guion que denota cómo organiza el mundo. El ejemplo ilustra nuevamente los procesos de comprensión- descompresión que Fauconnier y Turner (2002) describen pues el tiempo aquí es la cognición que sufre reorganización. Es interesante por ejemplo observar que para Léonie la tarde es el espacio de la cena, por lo que habría que indagar cuál carga aplica a la palabra tarde.

Docencia: En términos de contenido, habría que explorar los componentes de las comidas en ambas sociedades-culturas así como la distribución de actividades y su relación al tiempo, pues términos como desayuno o tarde cargan con supuestos culturales que constituyen lo interesante de la interacción.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

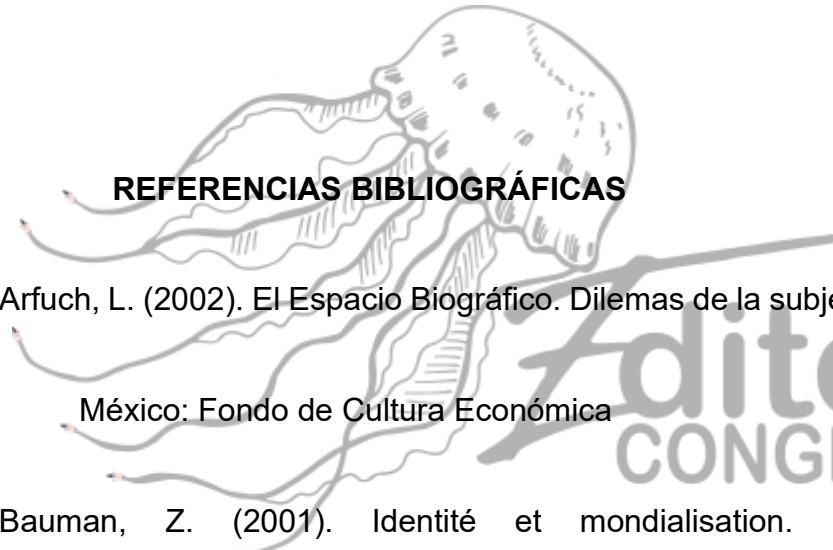
Los migrantes académicos construyen sus identidades a través de las lenguas y los marcos cognitivos a su alcance, sean estos, provenientes del país de origen, del país de recepción o mixtos.

El relativo “éxito” que tienen en la construcción y la proyección de otra identidad es frágil y en constante negociación con los ‘dueños de la lengua’ que siguen siendo los portadores del significado. Los procesos de shifts de identidad muestran modelos cognitivos donde conviven simultáneamente rasgos de mantenimiento de la cognición-lengua de la sociedad-cultura de origen, compartimentalización de cognición-lengua-espacio, y finalmente blending, donde la L1 y la L2 sirven indistintamente cogniciones de la sociedad-cultura 1 o 2. la elección de una estrategia u otra depende del individuo, del tiempo en el país de adopción y de los grados de participación en la sociedad huésped.

En su aprehensión de nuevos códigos de interacción e interpretación del mundo, el migrante académico procede por intento y error. Dominar la lengua y conocer los usos no son suficientes, hace falta desarrollar, aprehender la pragmática y los empaquetamientos cognitivo-culturales correspondientes. Lo anterior deja varias posibilidades de exploración a la docencia de lenguas extranjeras desde un ámbito interdisciplinar: impera que los aspectos formales de la lengua no se enseñen en detrimento de los contextos donde hacen sentido. Implica también una revisión de la manera cómo se aborda la cultura de los países donde se hablan las lenguas que enseñamos. Sobre todo, los hallazgos ponen de relieve la necesidad de vincular más estrechamente el trabajo de los investigadores en semántica cognitiva y en morfosintaxis en particular al de los docentes.

A mayor dominio de la lengua del país receptor, es decir a mayor control sobre los materiales de construcción y la intertextualidad de la L2, los migrantes académicos pueden adoptar un rol activo en la negociación sociolingüística y en la

búsqueda de su otra voz (liberado de una dialéctica reductora, no se posicionan como víctimas lingüísticas), lo que incide en calidad de interacción y reducción de desigualdades. Aunque vivamos entre lenguas, todavía faltan muchos estudios para rendir cuenta de la complejidad cognitiva que los entramados lingüísticos imponen a sus usuarios multilingües. Y por último, el modelo de shifts de identidad se ha estudiado varias veces en migrantes, interesando poco o nulo a los estudiosos del bilingüismo, del multilingüismo en pueblos originarios. ¿Qué pasaría si se aplicarán sus fundamentos a poblaciones originarias bilingües?



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arfuch, L. (2002). El Espacio Biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea.

México: Fondo de Cultura Económica

Bauman, Z. (2001). Identité et mondialisation. Lignes, 6,(3), 10-27.

doi:10.3917/lignes1.006.0009.

De Fina, A. y Georgakopoulou, A. (2011). Analyzing narrative. Discourse and sociolinguistic perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.

Didou Aupetit, S. (2017). La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

- Didou Aupetit, S., y Gérard, E. (2009). Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas. Ilesalc.
- Elorza, M. C., y Alfaro, Y. (2018). Trayectorias profesionales de la diáspora mexicana calificada. sociedad y economía, (34), 51-73.
- Fairclough, N. (2013). Critical discourse analysis: The critical study of language. Routledge.
- Fauconnier, G. (2014). Mental spaces, language modalities, and conceptual integration. The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches To Language Structure, Volume I: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure, 1, p. 230-257.
- Fauconnier, G. y Turner, M. (2002). The way we think: Conceptual Blending y the Mind's Hidden Complexities. New York: Basic Books.
- Goddard, C., y Wierzbicka, A. (2008). Semantic primes and cultural scripts in language learning and intercultural communication. In Applied Cultural Linguistics: Implications for second language learning and intercultural communication (pp. 105-124). John Benjamins Publishing Company.
- Grondin, G. M. K. (2015). Acercamiento a una conceptualización del shift identitario a partir del discurso de migrantes de privilegio en México. Synergies Mexique, 5, 85-98.

Grondin, G. (2018a). Disonancias cognitivas como expresión de shifts de identidad en el discurso de migrantes de privilegio. *Lenguaje y construcción de la identidad: una mirada desde diferentes entornos*, 145-173.

Grondin, G. (2018b). En francés en el recuerdo, en español en el discurso: Un estudio de caso del shift identitario de dos francesas en Toluca. Estado de México. Tesis Doctoral. México: Unam.

Grondin, G. M. K. (2025). Migración académica, enculturación e interculturalidad en Ballesteros, Y. (Coord.) *La interculturalidad en el ámbito universitarios. Reflexiones y acciones*. UAEMex. (texto aceptado).

Herrera, R. M. M. Procesos semióticos y transnacionales en migrantes académicos.

Entretejidos Procesos semióticos y transnacionales en migrantes académicos.

Ivanič, R. (2006). Language, learning and identification. In R. Kiely, P. Rea-Dickins, H. Woodfield, & G. Clibbon (Eds.), *Language, culture and identity in applied linguistics* (pp. 7-29). Equinox.

Izquierdo, I. (2011). Los científicos de Europa oriental en México: Una exploración a sus experiencias de migración. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19, 1-19. Estado Unidos: Arizona State University

Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. 6(2, Art. 43). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>

Koppel, J., y Berntsen, D. (2014). The cultural life script as cognitive schema: How the life script shapes memory for fictional life stories. *Memory*, 22(8), 949-971. <https://doi.org/10.1080/09658211.2013.859268>

Mandler, J. M. (2014). Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema theory. Psychology Press.

Mendoza Pérez, C. (2022). Migración internacional y carrera académica: Análisis comparativo de dos colectivos de inmigrantes académicos en México y España. *Migraciones*.

Nishida, H. (1999) A cognitive approach to intercultural communication based on schema theory. *International Journal of Intercultural Relations*. 23(5), p.753-777

OIM. (2024). Informe Migraciones en el mundo 2024. Interactivo Informe sobre las migraciones en el mundo 2024

Organización de las Naciones Unidas. (2023). Indicadores Cultura para la Agenda 2030. INDICADORES CULTURA 2030 – Cátedra UNESCO Forum Universidad y Patrimonio Cultural

Pascual, E. (2012). Los espacios mentales y la integración conceptual. *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 147-166.

Peña, A. P. T., y Soares, J. R. R. (2017). Movilidad estudiantil y un acceso a la nacionalidad española diferenciado: el caso de los mexicanos, colombianos y brasileños en Galicia. *Foro de Educación*, 15 (22), 1-21.

Pellegrino, A., Bengochea, J., y Koolhaas, M. (Eds.). (2013). La migración calificada desde América Latina: tendencias y consecuencias. Programa de Población, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Portal de Datos mundiales sobre la Migración. (2025). Poblaciones de migrantes internacionales | Portal de Datos sobre Migración

Salas Alfaro, R. S., Hernández, A. E. J., y Salas, V. M. (2019). La migración internacional de retorno en el Estado de México. *Región y sociedad*, 31(1), 15.

Sauquet, M., y Vielajus, M. (2014). L'intelligence interculturelle: 15 thèmes à explorer pour travailler au contact d'autres cultures (Vol. 205). ECLM.

Sauquet, M., y Vielajus, M. (2016). Le culturoscope: 70 questions pour aborder l'interculturel (Vol. 209). ECLM.

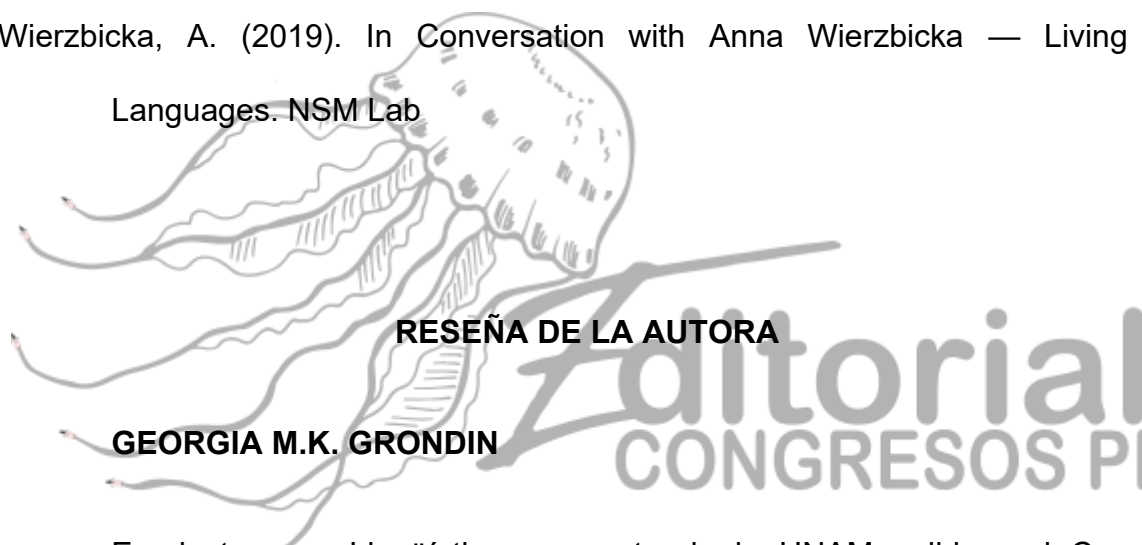
Talmy, L. (2003). *Toward a Cognitive Semantics*. Vol. I y II. Cambridge,

MA: MIT Press

Tigau, C. (2011). ¿Fuga de cerebros o nomadismo científico? Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Investigaciones sobre América del Norte.

Villalobos, J. P. D., y Quijada, K. M. J. (2024). Exploración de las etapas de movilidad estudiantil: perspectivas de estudiantes de la Universidad de Sonora en instituciones de educación superior sudamericanas. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 15, 7.

Wierzbicka, A. (2019). In Conversation with Anna Wierzbicka — Living in Languages. NSM Lab



RESEÑA DE LA AUTORA

GEORGIA M.K. GRONDIN

Es doctora en Lingüística por parte de la UNAM y lidera el Cuerpo Académico consolidado Estudios en Lingüística y Docencia en la Facultad de lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Imparte lengua francesa y lingüística a nivel licenciatura, Interculturalidad en la clase de lengua o en relación con la práctica docente en el posgrado de la Maestría en Lingüística Aplicada donde integra el Comité Académico y está a cargo del área de cultura y docencia. Sus investigaciones se enfocan en la docencia de aspectos culturales en la clase de LE y la interculturalidad. También se interesa en la construcción, expresión y movilidad identitarias a través de narrativas que evidencian la relación entre lengua, cultura e

identidad en migrantes, profesionistas en lenguas y/o alumnos de movilidad. En 2019, publicó el libro Dimensiones humanistas en la construcción narrativa de la identidad del docente de segundas lenguas en colaboración con Pauline Moore y Hugo Andrade, rastreable en el repositorio de la UAEMEX, así como 4 capítulos de libros sobre negociación de la identidad y la facilidad compartida, la alfabetización académica y docencia del español para extranjeros. En 2022, publicó dos capítulos de libro más, entre los cuales importa destacar el de Las identidades y la docencia de segundas lenguas, con Virna Velázquez Vilchis. Los capítulos son rastreables en revistas internacionales y en Google académico, Academia Edu o Research Gate. Otras publicaciones sobre la Digresión en el discurso público del aprendiente de FLE y de ELE y sobre la enseñanza de la cultura en la clase de lengua están en preparación. Es parte del Comité editor de la Revista en Estudios de Lingüística Aplicada de la ENALLT-UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México, nivel 1.

PSIQUE Y SABER EN TIEMPOS DE ALGORITMOS

PSYCHE AND KNOWLEDGE IN TIMES OF ALGORITHMS



RESUMEN

En el umbral de la era digital, la inteligencia artificial no llega solo como una herramienta, sino como un espejo que refleja la manera en que pensamos, sentimos y nos relacionamos con el conocimiento. Esa donde cada algoritmo invita a preguntarnos: ¿qué significa aprender cuando la información se encuentra al alcance de un clic? ¿Dónde queda la duda que nos empuja a buscar, a imaginar, a equivocarnos y a reconstruirnos?

La IA transforma los vínculos en el aula: entre docentes, estudiantes y saberes. Pero no se trata únicamente de acelerar procesos o sistematizar datos; es un fenómeno que redefine cómo se construyen las subjetividades y cómo se habita la experiencia educativa. La pregunta se vuelve inevitable: ¿puede un cálculo reproducir la sorpresa de descubrir, la intimidad de un gesto, o la fuerza de una conversación que nos conmueve?

Educación en este contexto exige un movimiento consciente: integrar la tecnología sin permitir que desplace lo humano. Educar hoy implica un acto de cuidado: permitir que la tecnología ingrese en el aula, pero sin dejar que borre lo humano. Lo decisivo no está en cambiar la mirada, la palabra o la emoción por fórmulas automáticas, sino en emplear esos recursos para ensanchar la imaginación, abrir caminos a la reflexión crítica y despertar la sensibilidad.

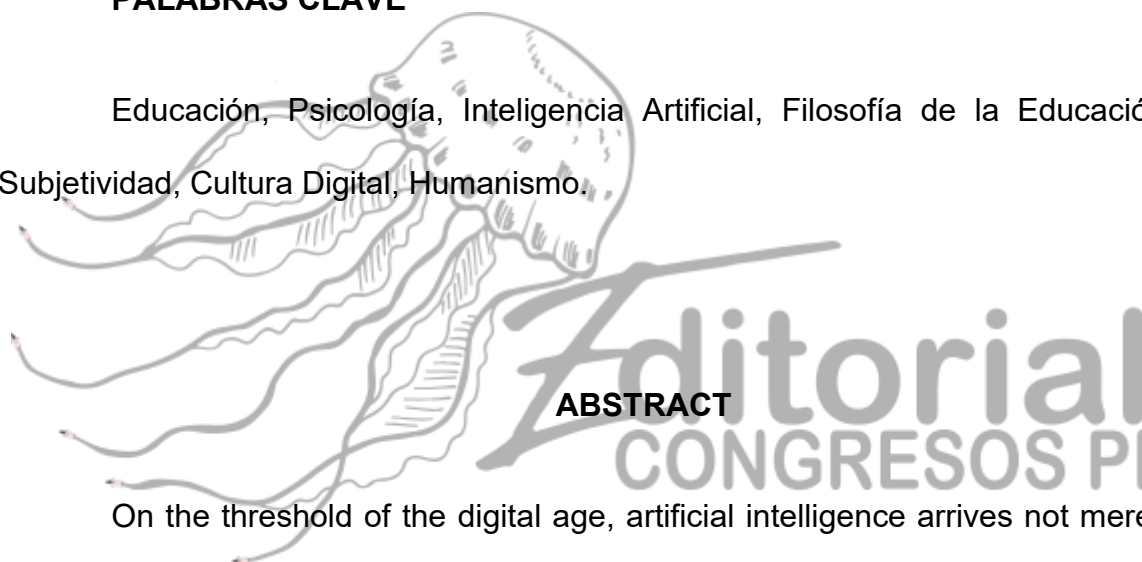
En este sentido, la escuela se vuelve un territorio de encuentro. La inteligencia artificial puede acompañar y ofrecer apoyo, pero no sustituye lo que solo surge en el diálogo vivo entre personas: ese cruce entre mente y corazón que hace del aprendizaje algo profundamente humano.

El docente, entonces, se transforma en guía y cuidador de estos procesos. Donde cada decisión, cada interacción y cada espacio de confianza puede potenciar la memoria afectiva, la curiosidad y la capacidad de cuestionar el mundo. Puesto que la tecnología puede amplificar estos efectos, pero el aprendizaje profundo sigue siendo un acto de humanidad: sentir, comprender y conectarse con los demás.

Finalmente, educar en tiempos de algoritmos es un acto ético y filosófico. Implica preguntarse constantemente: ¿cómo mantener la libertad de pensar y la riqueza de la experiencia frente a la rapidez de la automatización? ¿Cómo asegurar que la psique humana y el saber coexistan en armonía, transformándose mutuamente? La respuesta no está en descartar la tecnología, sino en integrarla con conciencia, para que la educación siga siendo un espacio donde cada estudiante pueda reconstruirse, emocionarse y descubrir su propia voz.

PALABRAS CLAVE

Educación, Psicología, Inteligencia Artificial, Filosofía de la Educación, Subjetividad, Cultura Digital, Humanismo.



ABSTRACT

On the threshold of the digital age, artificial intelligence arrives not merely as a tool, but as a mirror reflecting how we think, feel, and relate to knowledge. Each algorithm prompts us to ask: what does it mean to learn when information is just a click away? Where does the doubt that drives us to search, to imagine, to make mistakes, and to rebuild ourselves go?

AI transforms the relationships in the classroom: between teachers, students, and knowledge. But it's not simply about accelerating processes or systematizing data; it's a phenomenon that redefines how subjectivities are constructed and how we inhabit the educational experience. The question becomes

unavoidable: can a calculation reproduce the surprise of discovery, the intimacy of a gesture, or the power of a conversation that moves us?

Educating in this context demands a conscious shift: integrating technology without allowing it to displace the human element. Educating today implies an act of care: allowing technology into the classroom, but without letting it erase the human element. The crucial point is not to replace perspective, language, or emotion with automated formulas, but to use these resources to broaden the imagination, open pathways to critical reflection, and awaken sensitivity.

In this sense, the school becomes a space for encounter. Artificial intelligence can accompany and support, but it cannot replace what only arises in the living dialogue between people: that intersection of mind and heart that makes learning something profoundly human.

The teacher, then, becomes a guide and caretaker of these processes. Every decision, every interaction, and every space of trust can enhance affective memory, curiosity, and the capacity to question the world. Technology can amplify these effects, but deep learning remains an act of humanity: feeling, understanding, and connecting with others.

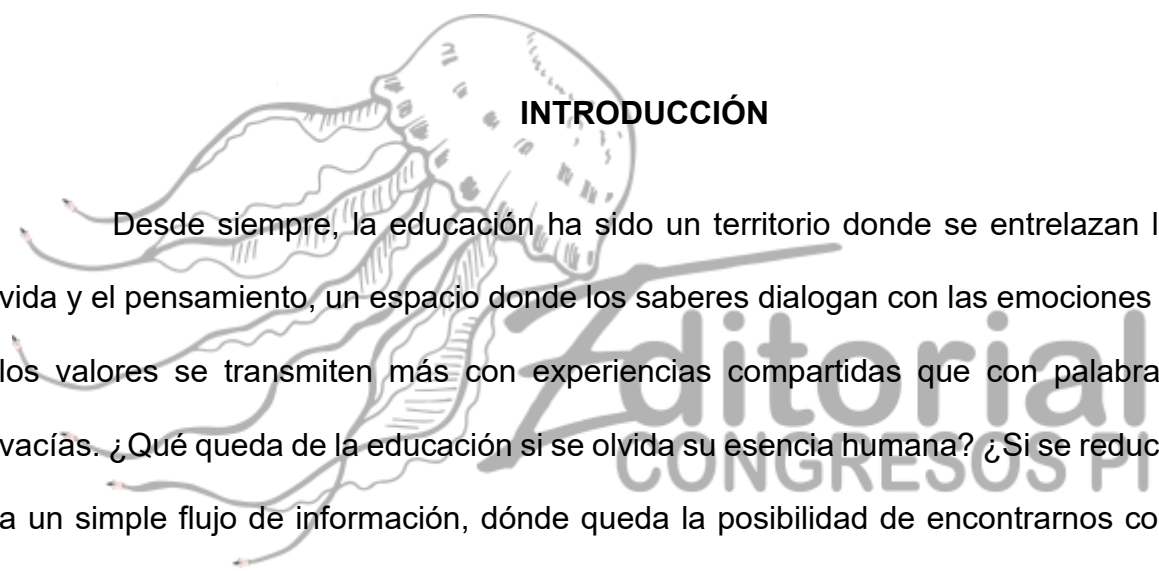
Ultimately, educating in the age of algorithms is an ethical and philosophical act. It involves constantly asking ourselves: How do we maintain freedom of thought and the richness of experience in the face of the speed of automation? How do we ensure that the human psyche and knowledge coexist harmoniously, transforming

each other? The answer lies not in discarding technology, but in integrating it consciously, so that education remains a space where each student can rebuild themselves, experience emotion, and discover their own voice.

KEYWORDS

Education, Psychology, Artificial Intelligence, Philosophy of Education, Subjectivity, Digital Culture, Humanism.

INTRODUCCIÓN



Desde siempre, la educación ha sido un territorio donde se entrelazan la vida y el pensamiento, un espacio donde los saberes dialogan con las emociones y los valores se transmiten más con experiencias compartidas que con palabras vacías. ¿Qué queda de la educación si se olvida su esencia humana? ¿Si se reduce a un simple flujo de información, dónde queda la posibilidad de encontrarnos con nosotras mismas y con los otros?

Hoy nos encontramos en un momento singular: la inteligencia artificial ha irrumpido en las aulas y en nuestra cotidianeidad, prometiendo rapidez, precisión y acceso sin límites a datos y conocimientos. Pero surge la pregunta: ¿Puede la educación sostenerse ante la velocidad de un algoritmo? La IA no es solo una herramienta; es un actor silencioso que redefine cómo pensamos, cómo aprendemos y cómo nos conectamos con el mundo del conocimiento.

Por eso aprender debemos aceptar nunca ha sido un acto de acumulación de respuestas. Aprender es recordar, emocionarse, imaginar y construir un proyecto de vida propio. ¿Qué sucede cuando las máquinas nos ofrecen soluciones inmediatas? ¿Podemos aún cultivar la duda, la paciencia y la creatividad si lo instantáneo se vuelve más cómodo que la reflexión? La educación se enfrenta así a un desafío profundo: conservar su alma sin sacrificar su eficacia.

En especial, cuando vivimos en una época donde la tecnología guía gran parte de nuestra existencia. Esa donde el trabajo, la ciencia y la cultura se entrelazan con sistemas que resuelven problemas, generan textos y simulan creatividad. Pero frente a esto surge un interrogante esencial: ¿Nos empodera esta interacción, o desplaza silenciosamente nuestra autonomía, confiando nuestra capacidad de pensar a algoritmos invisibles?

Además, tenemos la filosofía de la educación, esa que nos recuerda que enseñar es abrir caminos hacia la libertad, la sensibilidad y la crítica, no solo entregar respuestas. Por ejemplo, Sócrates nos enseñó a dialogar con preguntas, a buscar el pensamiento propio. ¿Podrá la inteligencia artificial sostener la duda y la paciencia necesarias para que surja un conocimiento auténtico, o convertirá la educación en un proceso de consumo de respuestas prefabricadas?

La IA no es neutral; aunque ese se supone que es la idea que nos venden, refleja intereses, valores y decisiones humanas de quienes la programan, incluso cuando la programamos, cambia. Cada algoritmo es un fragmento de mundo interpretado y construido según lógicas sociales y económicas. Lo cual, me lleva a

pensar ¿Estamos dispuestas a permitir que la educación se transforme en un escenario donde las subjetividades se moldean según patrones ajenos, invisibles y predefinidos?

Por eso surge una pregunta que atraviesa este texto: ¿cómo mantener lo humano en la educación frente a la expansión de la inteligencia artificial? No se trata de rechazar la tecnología, sino de preguntarnos por los límites de su integración y por lo que nunca debe ser reemplazado: el encuentro, el diálogo, la transmisión de sentido.

Y no podemos olvidar que el aprendizaje sucede en la interacción con otros, en la experiencia de la alteridad, en la empatía que despierta un maestro o un compañero. La IA puede ampliar horizontes, ofrecer información, sugerir caminos, pero no puede compartir pasión ni confrontar silencios. Cuando un estudiante prefiere preguntar a una máquina antes que dialogar con otro ser humano, ¿qué parte de la educación se desvanece?

Quiero detenerme a contemplar cómo la presencia de la inteligencia artificial cambia nuestra manera de motivarnos, de crear, de atrevernos a ser autónomas en el aprendizaje. No busco juzgar la tecnología, puedo afirmar que la conocí mucho antes que otras personas, pero tampoco pretendo elevarla a un lugar de virtuosismo; más bien, me pregunto por los silencios que se esconden entre el acto de aprender y la tentación de recibir respuestas al instante. Lo cual nos conduce a estos interrogantes: ¿Qué queda de nuestra curiosidad cuando el camino se acorta?

¿Qué se disuelve de nuestra paciencia, de nuestro asombro, si lo inmediato nos roba la espera?

Al mismo tiempo, queremos pensar filosóficamente: si educar es liberar y no domesticar de acuerdo con Freire, P., en este caso: ¿qué efectos tiene la dependencia de la tecnología sobre la capacidad de formular preguntas, sostener la duda y construir pensamiento propio? Y finalmente, debemos situar estas reflexiones en un marco social: la educación mediada por IA no es imparcial, sino que se inserta en sociedades atravesadas por desigualdades y nuevas formas de control. ¿Acaso amplía la equidad o la profundiza? ¿Se vuelve un puente o una barrera?

Así que es necesario revisar con cuidado todos estos cuestionamientos, la inteligencia artificial ha llegado a nuestras aulas, eso está claro y a nuestras vidas, pero no camina sola: se encuentra con sociedades atravesadas por desigualdades, con mundos donde el conocimiento se compra y se vende, y con culturas que buscan moldear silenciosamente la forma en que pensamos. ¿Quién tiene acceso a estas herramientas y quién queda al margen? ¿Estamos construyendo puentes o levantando nuevas barreras entre quienes pueden explorar y quienes observan desde lejos?

Todo esto no es un asunto de técnica ni de pedagogía; es un asunto que nos interpela como humanos. Nos invita a preguntarnos qué lugar queremos otorgar a la inteligencia artificial en la educación y qué estamos dispuestas a ceder de

nuestra libertad, de nuestra curiosidad y de nuestra capacidad de asombro si la incorporamos sin reflexión.

Es por eso que este trabajo quiere abrir un espacio donde la psicología, la filosofía y la pedagogía conversen. No se trata de glorificar la tecnología ni de temerla; se trata de imaginar estrategias que preserven lo humano, que permitan resistir la tentación de lo inmediato y de lo fácil, y que nos recuerden que aprender siempre implica un riesgo, un error y un descubrimiento.

En el caso de la psicología educativa nos ayuda a mirar con atención cómo la IA puede transformar la motivación de quienes aprenden. Si el aprendizaje se mide por rapidez y precisión, ¿qué queda de la perseverancia, del valor del error, de la emoción que despierta cada hallazgo personal? ¿Qué nos dice esto sobre la manera en que nos formamos como seres sensibles y pensantes?, o ¿esto ira desapareciendo?

En este paisaje donde la inteligencia artificial se expande, los maestros se vuelven imprescindibles, porque no los capacitan adecuadamente, y no solo debe ser en tecnología. Los datos y los caminos que ofrece la tecnología son extensos, pero carecen de la mirada que sabe escuchar, del tacto que sabe guiar, de la sensibilidad que reconoce la singularidad de cada estudiante. Un docente no se reemplaza: acompaña, orienta, despierta preguntas y convierte cada aprendizaje en un encuentro vivo con el conocimiento. Y si eso no está en un docente en el aula, entonces bienvenida la tecnología.

La inteligencia artificial es un desafío y, al mismo tiempo, un espejo que nos devuelve nuestra propia imagen: muestra nuestras decisiones, nuestras prioridades y la manera en que interpretamos el mundo. Puede abrir horizontes, democratizar información y facilitar descubrimientos inesperados. Pero solo tendrá sentido si recordamos que el corazón de la educación pulsa en el ser humano, con su complejidad, su vulnerabilidad y su capacidad de asombro.

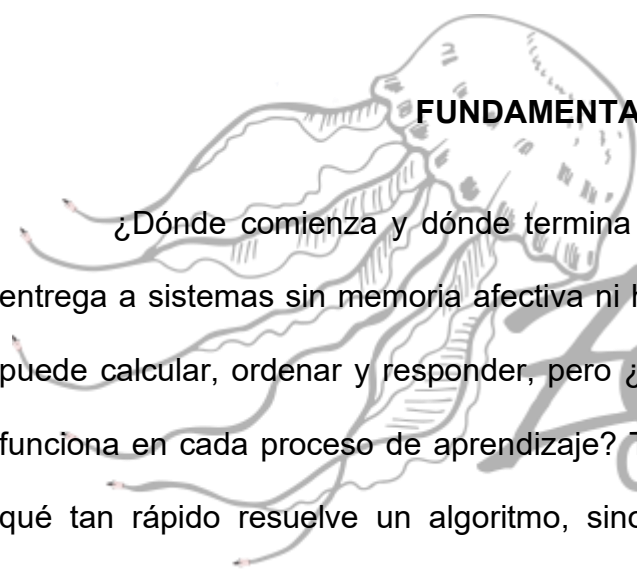
Cuidar lo humano en la educación no es un lujo ni una opción: es un deber ético y político. No basta con crear políticas inclusivas; se trata de percibir la esencia del acto educativo: formar personas libres, críticas, capaces de convivir, de pensar y de sentir en un mundo que exige tanto técnica como humanidad. La pregunta aquí es: ¿estamos haciendo eso?

La educación es un jardín donde crecen las sociedades del mañana. Porque si no tenemos esperanza en esa premisa, no nos queda nada. Y cada decisión que tomemos hoy sobre la IA en la enseñanza influirá en cómo estas generaciones aprenderán a comprender la vida, a desplegar la inteligencia y la creatividad, y a tejer sus vínculos con los demás. ¿Qué semillas estamos plantando? ¿Qué frutos soñamos ver florecer?

Es con todo lo citado que este texto no ofrece respuestas; ofrece preguntas, rutas de reflexión. Esa donde la educación se encuentra en una encrucijada: ceder su alma a la eficiencia algorítmica o reafirmarse como un espacio donde lo humano prevalece. Porque la tarea es clara: repensar la psicología y la filosofía del aprendizaje para que la IA sea compañera y no sustituta de nuestra humanidad.

Así, este trabajo busca iluminar la intersección de lo psicológico, lo filosófico y lo pedagógico, mostrando que la urgencia no es solo tecnológica, sino existencial. Se trata de abrir caminos que nos recuerden que enseñar y aprender no son procesos neutros: son actos vivos, llenos de dudas, encuentros y posibilidades. Por eso esta introducción marca el rumbo: situar la IA en su contexto, proteger lo humano y reconocer la importancia de pensar profundamente antes de dejar que la tecnología decida nuestro futuro educativo.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



¿Dónde comienza y dónde termina lo humano cuando la enseñanza se entrega a sistemas sin memoria afectiva ni huellas de experiencia? Una máquina puede calcular, ordenar y responder, pero ¿puede sostener la incertidumbre que funciona en cada proceso de aprendizaje? Tal vez la verdadera pregunta no sea qué tan rápido resuelve un algoritmo, sino qué hilos se desgarran cuando la educación se confunde con eficiencia.

Aprender nunca fue solo obtener respuestas; fue siempre atravesar la lentitud, equivocarse, detenerse, volver a intentar. ¿Qué ocurre con esa trama vital cuando todo se vuelve inmediato, cuando la dificultad desaparece y el tiempo del proceso se reduce a un clic? Si el conocimiento deja de tocar la vida y se transforma en un simple insumo para consumir, ¿qué queda del misterio de comprender?

Enseñar tampoco ha sido jamás un oficio mecánico. El maestro encarna la pausa, la escucha, la chispa de una pregunta que abre un horizonte nuevo. En un mundo regido por la lógica de los algoritmos, ¿corre el riesgo esa figura de volverse invisible o, por el contrario, se vuelve aún más necesaria para custodiar la duda, la imaginación y la palabra que no puede ser programada?

Tampoco podemos olvidar que toda tecnología nace marcada por intereses y poderes que la atraviesan. Si la educación se entrega por completo a esas estructuras, ¿qué lugar queda para la libertad del estudiante? ¿Cómo impedir que lo que hoy se nos presenta como progreso acabe consolidando una pedagogía de obediencia? De la manera en que respondamos a estas preguntas dependerá no solo el destino de la escuela, sino la forma misma de nuestra humanidad en el siglo digital.

La tensión entre educación y tecnología ha acompañado a la humanidad desde que comenzamos a crear herramientas que median nuestro modo de conocer. No se trata simplemente de añadir instrumentos a un proceso ya definido, sino de cómo estas invenciones reconfiguran lo que entendemos por aprender y enseñar. La inteligencia artificial no representa solo una extensión de la técnica: encarna una alteración de las preguntas mismas que sostienen la práctica educativa. Nos obliga a interrogar si la función del maestro puede diluirse en la eficiencia del algoritmo o si, por el contrario, su presencia se vuelve aún más necesaria en un tiempo donde lo humano corre el riesgo de perder densidad.

Selwyn (2019, p. 45)³⁶ advierte que “la llegada de la inteligencia artificial no plantea un mero cambio de herramientas, sino un cuestionamiento sobre la función misma de la enseñanza en la era digital”.

Aprender nunca ha sido un ejercicio de acumulación mecánica. La memoria humana se teje con emociones, con símbolos, con la manera en que damos sentido a la experiencia. Frente a ello, la inteligencia artificial ofrece inmediatez y accesibilidad, pero su aparente neutralidad puede desplazar la laboriosa construcción de la comprensión profunda. Surge así la inquietud sobre si lo instantáneo debilita la paciencia necesaria para que el conocimiento se encarne en la subjetividad.

Bruner (1997, p. 32)³⁷ nos recuerda algo fundamental: la educación no puede reducirse a la simple transmisión mecánica de información. Más bien, es un proceso en el que se crean y buscan significados, en constante construcción.

De manera similar, Pozo (2006, p. 118)³⁸ señala que aprender no es aceptar pasivamente lo que nos llega de afuera. Implica elaborar comprensiones propias, nacidas de la experiencia, de la reflexión, de ese instante en que lo que vivimos se encuentra con lo que pensamos.

De allí que enseñar nunca haya sido una tarea meramente técnica. Es un gesto que compromete la ética y la visión que tenemos de lo humano. La educación no alcanza su fuerza en la repetición de respuestas ya dadas, sino en el encuentro vivo del diálogo, ese que incomoda, que provoca preguntas y que abre la puerta a pensar incluso lo que parecía imposible de imaginar.

En el caso de Freire (2005, p. 72)³⁹ sostiene que “educar es un acto de liberación, no de domesticación; enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones para su producción”.

³⁶ Selwyn, N. (2019). Should robots replace teachers? AI and the future of education. Polity.

³⁷ Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Visor.

³⁸ Pozo, J. I. (2006). Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje. Alianza Editorial.

³⁹ Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (30.ª ed.). Siglo XXI.

Giroux (2011, p. 54)⁴⁰ refuerza esta idea al afirmar que “una pedagogía crítica no puede reducirse a la transmisión, sino que debe abrir espacios para la duda, la resistencia y la imaginación”.

La inteligencia artificial no debería pensarse únicamente como amenaza. También puede abrir rutas hacia una democratización del saber y facilitar caminos de aprendizaje más personalizados. Sin embargo, este potencial se realiza únicamente si se entiende como un complemento a la relación humana y no como su reemplazo. La clave no está en lo que la IA promete, sino en cómo decidimos integrarla sin perder de vista que el centro de la educación sigue siendo el sujeto que aprende.

Luckin et al. (2016)⁴¹ señalan que “la IA puede democratizar el acceso a la información y ofrecer recorridos personalizados, siempre que se preserve la mediación humana en el proceso”.

El aprendizaje humano se forja en el encuentro con otros, en la mirada compartida, en los gestos y en los silencios que configuran comunidad. Cuando estas interacciones se sustituyen por interfaces algorítmicas, se empobrece la dimensión social de la experiencia educativa. El riesgo no es solo el aislamiento, sino la pérdida de aquellas huellas emocionales y colectivas que sostienen la subjetividad.

Bandura (1986)⁴² mostró que “gran parte del aprendizaje ocurre en contextos de interacción y modelado social”.

⁴⁰ Giroux, H. A. (2011). On critical pedagogy. Bloomsbury Academic.

⁴¹ Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson.

A este debate se suma una pregunta ética que suele pasar inadvertida: ninguna tecnología es inocente. La inteligencia artificial está atravesada por intereses de mercado y por estructuras de poder que terminan condicionando cómo aprendemos y cómo pensamos. Si los datos se convierten en materia prima para la acumulación económica, también la educación corre el riesgo de ser moldeada por algoritmos pensados más para vigilar que para liberar.

Zuboff (2019)⁴³ ya advertía que en el capitalismo de vigilancia los datos personales se transforman en recursos para el control.

La pedagogía crítica, por su parte, insiste en que educar no es domesticar, sino abrir sendas hacia la emancipación. El problema aparece cuando la autoridad de los algoritmos empieza a reemplazar la confianza en nuestra capacidad de pensar: allí surge el peligro de una pedagogía de la obediencia, donde prima la sumisión a lo técnico y no el juicio crítico.

Incorporar inteligencia artificial sin reflexión puede reforzar un modelo de docilidad disfrazado de eficiencia. La escuela, en lugar de ser un espacio de libertad y creatividad, corre el riesgo de convertirse en un escenario donde se normaliza la obediencia y se debilita la autonomía.

Giroux (2014)⁴⁴ llamó a este proceso “pedagogía de la obediencia”: una escuela reducida a dispositivo de domesticación cultural, antes que a lugar de emancipación.

⁴³ Zuboff, S. (2019). The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power. PublicAffairs.

⁴⁴ Giroux, H. (2014). Neoliberalism's war on higher education. Haymarket Books.

Aprender no es, al final, una carrera por acumular respuestas correctas. Es más bien un recorrido lleno de intentos: a veces frustrantes, otras sorprendentes, siempre atravesado por prueba y error. La inteligencia artificial puede darnos respuestas al instante, y eso resulta cómodo, sin duda. Pero también hay un riesgo escondido: perder esas experiencias que realmente nos forman, la paciencia, la resiliencia, la creatividad que surge justo cuando nos equivocamos, aprendemos y volvemos a intentarlo.

Immordino-Yang y Damasio (2007)⁴⁵ lo dicen claro: lo que deja huella en nuestra mente no es la rapidez con que resolvemos algo, sino la constancia del esfuerzo, la carga emocional que cada intento arrastra, y esa fuerza de seguir pensando incluso cuando todo parece difícil.

Por eso, hablar de inteligencia artificial en la escuela no puede limitarse a su rapidez o exactitud. La cuestión de fondo es otra: si confiamos demasiado en las máquinas, ¿qué espacio queda para la experiencia humana de aprender? Esa experiencia que incluye incertidumbre, errores y descubrimientos que nos transforman.

Biesta (2010)⁴⁶ nos recuerda algo fundamental: educar no es solo transmitir conocimientos. Es abrir un horizonte donde puedan surgir personas autónomas, responsables, capaces de actuar y pensar en una sociedad democrática. Y quizá, añadiría uno mismo, aprender también significa encontrar nuestro lugar en ese horizonte, con todo lo que implica caerse, levantarse y seguir caminando.

Y, como advierte Giroux (2014)⁴⁷, cuando se olvida esa dimensión crítica, la escuela corre el riesgo de caer en una “pedagogía de la obediencia”: un espacio que domestica más de lo que emancipa.

⁴⁵ Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.

⁴⁶ Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

⁴⁷ Giroux, H. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.

Desde lo que muestran la neurociencia y la psicología cognitiva, aprender no es un camino inmediato: implica esfuerzo, práctica constante y la capacidad de tolerar la frustración. Cuando la inteligencia artificial elimina de un golpe esas dificultades ofreciendo respuestas listas, corre el riesgo de debilitar habilidades esenciales como la paciencia, la resiliencia y la creatividad. Al fin y al cabo, el aprendizaje no puede reducirse a un consumo de soluciones rápidas, porque lo que realmente forma es la vivencia del proceso, con sus errores y descubrimientos.

Immordino-Yang y Damasio (2007)⁴⁸ recuerdan que el aprendizaje auténtico se sostiene en la constancia, en la carga emocional que acompaña al esfuerzo y en la tolerancia a la frustración.

Por eso, discutir sobre inteligencia artificial en la educación no debería quedarse en la eficiencia o la velocidad de los algoritmos. La pregunta central es otra: ¿qué tipo de humanidad queremos formar en tiempos digitales?

Si la educación ha de ser fiel a su vocación humanista, no basta con transmitir datos. Educar no es llenar un recipiente, sino encender una búsqueda. Lo que se espera de la escuela no es solo transmitir saberes, sino cultivar personas que sepan mirar de frente la complejidad del mundo, con criterio propio y responsabilidad hacia los otros.

Biesta (2010)⁴⁹ lo recuerda con claridad: enseñar significa abrir horizontes donde cada sujeto pueda ejercitar su autonomía y responder éticamente a la vida en común. Esa es la medida real de la educación, más allá de cualquier currículum o tecnología.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid.

En este escenario, la irrupción de la inteligencia artificial aparece como una encrucijada. Puede ser brújula que amplifique nuestras posibilidades o atajo que nos empuje a delegar el pensamiento. Puede estimular la creatividad o erosionarla, según cómo decidamos usarla.

La pregunta, entonces, no es solo técnica, sino profundamente humana: ¿qué queremos que signifique aprender en esta época? Las páginas que siguen intentarán abrir esa reflexión, dialogando con la psicología, la filosofía y las ciencias sociales, para pensar la educación como un territorio de libertad en la era digital.

Como primer aspecto está:

PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE EN TIEMPOS DE

IA

La experiencia de aprender nunca ha sido un mecanismo automático. Está lejos de ser un proceso donde se introduce información y se espera un resultado exacto. Es, más bien, un entramado delicado en el que pensamiento, emoción y convivencia se entrelazan. Con la entrada de la inteligencia artificial en este ámbito, retornan viejas inquietudes y nacen otras nuevas. Surge entonces una pregunta inevitable: ¿qué ocurre cuando el acto de aprender empieza a apoyarse en sistemas que anticipan movimientos, seleccionan contenidos o proponen rutas de acción? El riesgo se hace visible: perder la posibilidad de crear sentido propio y, sin notarlo, adoptar una postura pasiva ante un flujo constante de datos que prioriza la rapidez por encima de la reflexión.

Bruner (1997)⁵⁰ señala que la educación no se reduce a trasladar información de un punto a otro, sino a generar espacios donde surgen significados compartidos.

Bandura (1986)⁵¹, desde otra mirada, recuerda que aprender implica imitación, observación y vínculos sociales: elementos profundamente humanos que ninguna máquina puede reproducir por completo.

El conductismo veía el aprendizaje como cadena de estímulo y respuesta.

El cognitivismo lo veía como procesamiento de información. La inteligencia artificial, de alguna manera, parece juntar ambos: es estímulo y procesador al mismo tiempo. Pero, aun así, falta algo que ninguna máquina puede dar: la experiencia subjetiva de aprender, ese instante íntimo en que nos apropiamos del mundo y lo transformamos desde nuestra propia interacción con lo real, con lo que sentimos, con lo que tocamos y vivimos.

Piaget (1970)⁵² insistía en algo que a veces olvidamos: el conocimiento no llega a la mente como una carga muerta, lista para guardarse sin más. Se va inventando y reinventando cada vez que la persona entra en diálogo con su entorno, prueba algo, se equivoca, vuelve a intentar y, en ese movimiento, reconstruye el sentido de lo que aprende.

Desde la neuroeducación —esa zona donde la psicología se encuentra con la biología del cerebro— se muestra algo similar: aprender no es fijar datos en una memoria neutra. Es activar redes vivas, encender conexiones donde emoción, recuerdo y deseo se entrelazan sin que nos demos cuenta.

Y, al final, lo que permanece en nosotras no suele ser el número exacto ni la idea aislada, sino la huella afectiva que las acompaña; esa vibración íntima que

⁵⁰ Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor

⁵¹ Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

⁵² Piaget, J. (1970). La psicología de la inteligencia. Editorial Psique.

transforma un contenido en experiencia y lo vuelve difícil de olvidar (Tokuhamas-Espinosa, 2011).⁵³

Maturana (1990)⁵⁴ recuerda que la educación es, antes que nada, un fenómeno de convivencia en el amor y el lenguaje. Aprender significa habitar juntos un espacio simbólico, donde la palabra y la emoción se entrelazan para crear mundos compartidos. Bajo esta mirada, la IA no puede reemplazar la trama biológico-cultural que sostiene la experiencia educativa, pues carece de la fragilidad y la intensidad propias de lo humano.

Si aceptamos esta visión, el riesgo de una educación mediada únicamente por la inteligencia artificial es la pérdida de su dimensión relacional. Se puede transmitir información exacta, sí, pero sin la resonancia simbólica y afectiva que convierte los datos en experiencia vital. Esa donde la neuroeducación advierte que los aprendizajes que perduran son aquellos atravesados por la emoción, pues solo así se consolidan en la memoria profunda.

Immordino-Yang y Damasio (2007)⁵⁵ muestran que la construcción cognitiva auténtica requiere esfuerzo sostenido, implicación emocional y tolerancia a la frustración.

¿Puede el aprendizaje reducirse a un flujo de datos, a un intercambio de estímulos sin rostro? La experiencia nos dice que no. Aprender es un tejido frágil entre razón, emoción y la huella que dejan los vínculos. La inteligencia artificial ofrece eficacia y simulaciones, pero se queda vacía en aquello que hace del conocimiento una experiencia viva: la emoción compartida, el calor del encuentro, el temblor de la mirada que nos reconoce. Si el aula se convierte en algoritmo, ¿qué

⁵³ Tokuhamas-Espinosa, T. (2011). *Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. W. W. Norton & Company.

⁵⁴ Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

⁵⁵ Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

queda de la ternura que sostiene la memoria y del gesto que convierte lo efímero en huella imborrable?

Sousa (2017)⁵⁶ sostiene que el cerebro aprende mejor en contextos de interacción social y experiencias cargadas de significado emocional.

La verdadera motivación no nace de una pantalla ni de una respuesta instantánea, sino de la chispa interior que despierta cuando nos sentimos libres, capaces y acompañadas. Sin autonomía no hay deseo; sin desafío no hay descubrimiento; sin vínculo no hay sentido. La IA, en su prisa por entregar certezas, corre el riesgo de aplacar esa llama, transformando la aventura del aprendizaje en un simple consumo de información. ¿De qué sirve obtener todas las respuestas si olvidamos el gozo de formular las preguntas?

Deci y Ryan (1985)⁵⁷, desde la teoría de la autodeterminación, afirman que los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando sienten autonomía, competencia y vinculación social.

Es cierto: la tecnología también guarda un potencial luminoso. Cuando se utiliza como apoyo y no como reemplazo, puede ajustar caminos, ofrecer recorridos personalizados y abrir accesos antes imposibles. Pero su valor real no está en la máquina, sino en el maestro que interpreta, acompaña y humaniza. Un algoritmo puede calcular la dificultad de un ejercicio, pero no puede intuir el silencio de un estudiante que ha perdido la confianza en sí mismo. ¿Podrá algún día la inteligencia artificial comprender un suspiro o la alegría de un logro compartido?

⁵⁶ Sousa, D. (2017). How the brain learns (5th ed.). Corwin.

⁵⁷ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer.

Luckin et al. (2016)⁵⁸ señalan que la IA puede potenciar la personalización del aprendizaje, siempre que se preserve la mediación humana.

Cada ser humano es autora de su propio trayecto de significados. El aprendizaje no es una descarga de datos, sino un acto creativo donde se reinventa el mundo desde la propia historia. La IA puede ofrecer insumos, pero carece de vida, de memoria encarnada, de la vulnerabilidad que nos constituye. Sin esa fragilidad, no hay autopoiesis, no hay nacimiento de sentido. El verdadero peligro está en borrar la frontera entre tener datos y poseer conocimiento, entre dominar técnicas y alcanzar la profundidad de la sabiduría. Allí es donde se confunde lo inmediato con lo esencial, y el aprendizaje corre el riesgo de volverse un espejismo.

Maturana y Varela (1994)⁵⁹ ofrecieron la noción de autopoiesis para mostrar que la vida no solo recibe información: se crea a sí misma, se reinventa en un ciclo permanente de organización.

En un tiempo en que las respuestas parecen brotar con un clic, caemos fácilmente en la ilusión de saber, cuando en realidad solo hemos reunido fragmentos dispersos, destellos que todavía no encuentran el punto que los transforme en comprensión.

Porque el aprendizaje genuino exige elaborar, cuestionar, luchar con la incertidumbre hasta volverla comprensión. Es por eso que, si la inteligencia artificial facilita atajos, ¿no estará debilitando nuestra capacidad de pensar con paciencia, de construir con nuestras propias manos la casa del conocimiento?

⁵⁸ Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson.

⁵⁹ Maturana, H., & Varela, F. (1994). De máquinas y seres vivos: Autopoiesis, la organización de lo vivo. Editorial Universitaria.

Ausubel (2002)⁶⁰ advierte que el aprendizaje significativo surge cuando la persona logra relacionar lo nuevo con lo que ya sabe a través de un proceso activo de elaboración.

El error es un maestro silencioso. La dificultad, nos permite forjar el carácter. Sin resistencia no hay crecimiento, y sin frustración no hay resiliencia. Cuando la IA elimina el error con correcciones instantáneas, también elimina la oportunidad de aprender a soportar la espera, a sostener la incertidumbre, a levantarse tras la caída. ¿Qué clase de humanidad estamos cultivando si privamos a los estudiantes del coraje de equivocarse?

Tokuhamas-Espinosa (2011)⁶¹ recuerda que los aprendizajes más profundos se consolidan cuando la emoción acompaña al esfuerzo y al error superado.

Entonces el conocimiento nunca es solitario: florece en la palabra compartida, en los gestos que nos vinculan, en el murmullo de una comunidad que piensa unida. Sin embargo, la IA puede simular interacción, pero no comprende la densidad del afecto ni la textura de una cultura encarnada. Esa donde el docente no es solo transmisor de saberes: es mediador de mundos, testigo de procesos, acompañante de silencios. ¿Quién, si no el maestro, puede reconocer la chispa única que habita en cada estudiante?

Vygotsky (1978)⁶² planteó que el aprendizaje ocurre en la zona de desarrollo próximo gracias a la mediación de otros.

Desde la perspectiva humanista, aprender no es simplemente acumular datos, sino vivir un espacio donde florecen la confianza, la autenticidad y la empatía.

⁶⁰ Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós.

⁶¹ Ibid.

⁶² Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Ninguna inteligencia artificial puede ocupar ese terreno, porque carece de biografía, de piel y de memoria afectiva. Puede imitar un diálogo, pero nunca mantener la verdad de un encuentro humano. Allí radica el riesgo: que la educación, apoyada solo en la máquina, se torne un escenario sin rostros, donde el estudiante quede reducido a receptor de estímulos más que a sujeto de experiencia.

Rogers (1969)⁶³ subraya que aprender implica un clima de confianza, autenticidad y empatía

Esa donde la advertencia de Humberto Maturana resuena con fuerza: la educación, en su raíz, es un acto de amor. Y amor aquí no es romanticismo, sino reconocimiento del otro como legítimo otro en la convivencia. La máquina puede calcular, pero no amar; puede responder, pero jamás reconocer. Una pedagogía sin afecto corre el peligro de volverse técnica vacía e incapaz de transformar la vida de quienes aprenden.

Maturana (1990)⁶⁴ plantea que la educación es, ante todo, un acto de amor entendido como reconocimiento del otro en la convivencia.

También la psicología del aprendizaje ha insistido en que el conocimiento solo adquiere sentido cuando se enlaza con la vida del sujeto. Lo nuevo se vuelve significativo cuando se teje con lo que ya existe en la mente del aprendiz. Por eso la IA puede ordenar contenidos con precisión, pero no puede garantizar ese entrelazado vital, porque esa alquimia ocurre en el territorio de la experiencia humana. Por eso, la labor docente no puede reducirse a transmitir contenidos: es, más bien, un puente vivo entre el saber y la experiencia de la vida.

⁶³ Rogers, C. (1969). Freedom to learn. Merrill.

⁶⁴ Maturana, H. (1990). Emociones y lenguaje en educación y política. Dolmen.

Ausubel (2002)⁶⁵ subraya que aprender de manera profunda ocurre cuando lo recién descubierto logra anclarse en los saberes previos del estudiante, como si ambas piezas encontraran un punto de unión que les diera sentido.

En este marco aparece una inquietud que no podemos pasar por alto: ¿estamos formando personas capaces de sostener su propio pensamiento, o estamos promoviendo una dependencia cada vez mayor de las respuestas automáticas? La inteligencia artificial, con su inmediatez seductora, puede instalar la costumbre de delegar la reflexión en un sistema externo. Si todo llega resuelto, ¿qué espacio queda para examinar cómo pensamos, para detenerse, dudar y revisar los propios procesos? El peligro es evidente: que se debilite la capacidad de discernir, que se pierda la paciencia que nace del error y esa voz interna que enseña a mirar hacia dentro mientras se aprende.

Zimmerman (2002)⁶⁶ insiste justamente en este punto cuando reivindica la autorregulación, tanto cognitiva como emocional, como base del aprendizaje autónomo.

Desde la neuroeducación se refuerza esta idea: aprender no es un acto instantáneo, sino un trayecto donde el cerebro se confronta con retos, equívocos y momentos de descubrimiento. Sin embargo, muchos entornos mediados por IA parecen diseñados para suavizar los tropiezos, disolver las dudas y evitar la fricción que, irónicamente, es el motor del crecimiento intelectual. Si la duda desaparece, si todo se anticipa y simplifica, ¿qué ocurre con la profundidad del pensamiento? El riesgo es claro: acostumbrarnos a la velocidad y olvidar que la reflexión necesita espacio, demora y cierta incomodidad.

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

Sousa (2017)⁶⁷ recuerda que las funciones cerebrales que sostienen el aprendizaje —la creatividad, la memoria, la capacidad de decidir— florecen cuando hay tiempo para que el error haga su trabajo, para que el esfuerzo madure y para que la experiencia deje una marca perdurable.

En esta misma dirección, Maturana y Varela (1994)⁶⁸ advierten que el conocimiento humano no brota de datos apilados, sino de la coherencia estructural entre el ser y su mundo. Aprender es siempre un acto encarnado, tejido con la historia personal y la sensibilidad del cuerpo. La inteligencia artificial puede calcular con precisión, pero carece de historicidad, de piel y de memoria afectiva.

De ahí la advertencia: la educación no está llamada a producir autómatas de información, sino a formar sujetos capaces de significar, de transformar y de darle un pulso humano al saber.

Maturana y Varela (1994)⁶⁹ plantean que el saber surge de la coherencia estructural entre el organismo y su entorno vital.

El peligro de reducir el aprendizaje a la eficiencia es también un peligro de empobrecer lo humano. Cuando rapidez y exactitud se vuelven criterios absolutos, se desplaza lo esencial: la creatividad, la empatía, la imaginación de lo inédito. ¿Qué tipo de humanidad cultivamos si la escuela se rige por la lógica de la productividad y no por la del sentido?

Giroux (2014)⁷⁰ advierte que una pedagogía subordinada a la productividad corre el riesgo de vaciar de contenido su vocación emancipadora.

No obstante, también hay un horizonte de posibilidad. Si la inteligencia artificial se integra con conciencia pedagógica, puede estimular la plasticidad del pensamiento. Simulaciones, entornos interactivos y sistemas adaptativos pueden abrir caminos para la transferencia de aprendizajes, siempre que no suplanten el

⁶⁷ Sousa, D. (2017). How the brain learns (5th ed.). Corwin.

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Ibid.

encuentro humano, sino que lo potencien. La clave no está en la máquina, sino en cómo la usamos: como puente hacia un pensamiento más crítico y creativo.

Tokuhamas-Espinosa (2011)⁷¹ enfatiza que el aprendizaje significativo se consolida cuando emoción y cognición se entrelazan, dejando huellas duraderas en la memoria.

Porque la psicología humanista añade un recordatorio esencial: aprender es también construir identidad y agencia. Ninguna IA puede reconocer genuinamente la singularidad del estudiante, puede interpretar los datos y llegar a construir un punto basado en los datos que recibe, pero carece de biografía y de vínculo vital. Puede simular una retroalimentación, pero no otorgar reconocimiento verdadero. Sin este gesto de validación, el aprendizaje corre el riesgo de volverse un ejercicio frío, sin raíces ni resonancia.

Rogers (1969)⁷² señala que el aprendizaje auténtico solo florece en climas donde habitan la confianza, la autenticidad y la empatía.

En la trama del aprendizaje, la convivencia no es un adorno: es lo que lo hace posible. Por eso aprender es aparecer ante otro, trocar miradas, compartir pausas y silencios; es en ese tejido de presencia donde se enciende lo humano. Una máquina puede ordenar palabras, construir bancos de datos y simular diálogo, pero no puede sentarse a la proximidad del alumno y hacerse compañía en la duda. Proteger la dimensión relacional del aula es, entonces, una tarea ética: sin ella, el saber queda huérfano de comunidad y de sentido.

⁷¹ Ibid.

⁷² Ibid.

Maturana (1990)⁷³ afirma que “solo en la convivencia surge lo humano”.

Nuestro cerebro está, de raíz, hecho para el encuentro. Hay circuitos que responden al rostro del otro, neuronas espejo que se activan en el contacto y sistemas emocionales que laten cuando alguien nos mira o nos escucha. Es en ese intercambio corporal y afectivo donde se ancla la comprensión más profunda. Una interacción mediada por pantallas y algoritmos solo toca la superficie de esos circuitos: imita, pero no enciende del todo la biología social que nos hace aprender con sentido.

Immordino-Yang & Damasio (2007)⁷⁴ muestran que la activación emocional y social es central en los procesos de aprendizaje.

Cuando pensamos en el docente, no pensemos en un dispensador de respuestas, sino en un tejedor de contextos. El educador traduce, problematiza y monta andamiajes que permiten al estudiante ensayar, equivocarse y volver a intentarlo. La tecnología puede sugerir caminos, pero es el mediador humano quien sabe cuándo bajar la voz para crear confianza o cuándo tensar la pregunta para provocar pensamiento. Y ahí radica la insustituible capacidad del maestro: no dar soluciones, sino crear el espacio donde el sentido puede nacer.

Tokuhamo-Espinosa (2011)⁷⁵ subraya la necesidad de andamiajes humanos para consolidar aprendizajes significativos.

Si unimos las voces de la psicología y la neuroeducación, surge una verdad grave: la IA puede ampliar horizontes de acceso y ofrecer recursos, pero no puede

⁷³ Ibid.

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ Ibid.

reemplazar la experiencia vivencial que construye saberes. El riesgo es convertir la educación en un entrenamiento algorítmico —eficiente, medible, frío— que olvida la emoción, el error y el contexto. La pregunta no es tanto si la máquina sirve, sino cómo evitar que su servicio desplace lo que solo ocurre entre cuerpos y vivencias compartidas.

Maturana & Varela (1994)⁷⁶ y Tokuhamas-Espinosa (2011)⁷⁷ coinciden en que el saber auténtico requiere contexto, emoción y mediación humana.

Por lo tanto, la memoria no es una caja que se llena: es un taller donde reconstruimos lo aprendido cada vez que lo nombramos, lo sentimos y lo ponemos en práctica. Al desplazar la retención hacia la pantalla —la llamada “memoria externalizada”— corremos el peligro de atrofiar la musculatura mental que permite elaborar, conectar y recrear. Tener la respuesta a mano puede ser cómodo; no es lo mismo que saber, que implica rehacer el mapa interior una y otra vez.

Baddeley (1999)⁷⁸ describe la memoria como un proceso activo de reconstrucción; Sparrow, Liu & Wegner (2011)⁷⁹ advierten sobre la externalización de la memoria.

Las emociones no son ornamento: son el pegamento que hace que lo aprendido perdure. Aprender implica sentirse conmovido, intrigado, retado; es ese movimiento afectivo el que permite la transferencia a nuevas situaciones. Cuando la IA entrega respuestas impersonales, limita la posibilidad de que la experiencia

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Baddeley, A. D. (1999). *Essentials of human memory*. Psychology Press.

⁷⁹ Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 333(6043), 776–778. <https://doi.org/10.1126/science.1207745>

deje huella emocional y se convierta en conocimiento duradero. La educación que busca profundidad debe mantener abiertas las ventanas de lo afectivo.

Tokuhamu-Espinosa (2011)⁸⁰ enfatiza que la unión de emoción y cognición es clave para la consolidación del aprendizaje significativo.

Conocer no es procesar datos: es encarnar una historia. La autopoiesis que describen Maturana y Varela nos recuerda que los seres vivos se organizan en relaciones y que el saber nace en la coherencia entre organismo y mundo. La IA carece de esa historicidad encarnada; procesa sin haber vivido. Si la escuela olvida la corporalidad y la biografía, corre el riesgo de enseñar piezas sueltas en lugar de formas de vivir y comprender.

Maturana & Varela (1994)⁸¹ sostienen que el conocer es un acto situado e incorporado en la vida del organismo.

La creatividad es el arte de recombinar lo vivido con lo posible: una chispa que surge al confrontar experiencias antiguas con perspectivas nuevas. Si la IA empuja hacia respuestas estandarizadas, existe el peligro de homogeneizar el pensamiento y coartar la invención. Pero si se usa con criterio, la tecnología puede ofrecer materiales que disparen la imaginación; la diferencia está en si la usamos como muleta o como detonante para la creación auténtica.

Amabile (1996)⁸² relaciona creatividad y la combinación de experiencias previas; Sawyer (2012)⁸³ plantea que la IA puede catalizar procesos creativos si se integra críticamente.

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Ibid.

⁸² Amabile, T. M. (1996). Creativity in context: Update to the social psychology of creativity. Westview Press.

⁸³ Ibid.

La cultura forma al sujeto tanto como la instrucción: el aprendizaje nace en prácticas compartidas, en historias que se transmiten y se transforman. Vygotsky nos enseñó que la mediación humana, el diálogo y el apoyo del otro generan la zona donde el sujeto puede crecer. Hoy ese mediador puede aparecer en forma de algoritmo, pero la pregunta es si esa mediación nos hace más culturales o nos hace más dependientes. La respuesta depende de si colocamos a las personas en el centro o a la máquina como árbitro final.

Vygotsky (1978)⁸⁴ subraya la mediación social en la zona de desarrollo próximo; Maturana (1990)⁸⁵ recuerda que educar es convivir y reconocer al otro.

Como segundo aspecto tenemos:

FILOSOFÍA Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: ENTRE LA AUTONOMÍA Y LA COLONIZACIÓN COGNITIVA

La educación... siempre vuelve como una pregunta que no termina de cerrarse. A veces parece simple, otras se abren como un problema enorme. ¿Qué sentido tiene enseñar? ¿Qué sentido tiene aprender? Desde Platón —y aún antes, si una piensa en ello— aparece esa tensión entre saber mucho, comportarse bien o, quizás, aprender para poder decidir por una misma.

Con todo esto en mente, la llegada de la inteligencia artificial mueve el suelo otra vez. Nos deja frente a algo incómodo: si aprender es tan humano, tan entrelazado con lo que sentimos y pensamos, ¿hasta qué punto se puede delegar?

⁸⁴ Ibid.

⁸⁵ Ibid.

Y entonces surge otra pregunta, casi inevitable: ¿habrá un núcleo de la educación, algo íntimo, que ninguna máquina pueda tocar, por más rápida o precisa que sea?

Biesta (2010)⁸⁶ plantea que la educación auténtica está orientada hacia la formación de sujetos autónomos y críticos, no hacia la mera transmisión de información.

En la filosofía clásica, la mayéutica socrática nos enseñó que educar no consiste en llenar mentes con respuestas, sino acompañar a otros en el nacimiento de su propio pensamiento. La IA, al ofrecer certezas inmediatas y cerradas, amenaza esta chispa. Cuando se privilegia la rapidez sobre la reflexión, la educación puede volverse un depósito de datos, donde la pregunta y la duda pierden fuerza.

Freire (2005)⁸⁷ sostiene que educar es un acto de liberación y no de domesticación de la mente.

Educar también es abrir a los nuevos un mundo común y, al mismo tiempo, dejar espacio para lo inesperado. La eficiencia y la estandarización digital amenazan la diversidad de experiencias, uniformando la educación y debilitando la pluralidad que da sentido a la convivencia. La pregunta surge: ¿queremos formar individuos críticos o seres que reproducen patrones algorítmicos?

Arendt (1996)⁸⁸ afirma que educar es legar herencia cultural y al mismo tiempo abrir lugar para lo nuevo.

⁸⁶ Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Routledge.

⁸⁷ Ibid.

⁸⁸ Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Península.

La filosofía contemporánea advierte sobre la colonización cognitiva de los sistemas digitales. El capitalismo de vigilancia convierte datos en materia para controlar deseos y comportamientos. En la educación, esto significa que los algoritmos no solo median el aprendizaje, sino que también pueden moldear formas de pensar y decidir. ¿Podemos permitir que el aprendizaje se convierta en domesticación en lugar de emancipación?

Zuboff (2019)⁸⁹ denuncia que los datos se utilizan para moldear comportamientos; Giroux (2014)⁹⁰ alerta que esto genera una pedagogía de la obediencia.

Cuando las respuestas de la IA se asumen como incuestionables, el ejercicio de dudar y problematizar se debilita. La filosofía de la educación se convierte en un recordatorio: aprender es pensar por sí mismo, resistir la simplificación y cuestionar lo dado. ¿Qué valor tiene un aprendizaje sin pensamiento crítico, sin tensión y sin reflexión?

Giroux (2014)⁹¹ sostiene que la pedagogía contemporánea puede transformarse en una “pedagogía de la obediencia”, como ya se citó, donde la autonomía del estudiante se ve subordinada a autoridades externas que dictan lo que debe aceptarse como válido.

Si la educación olvida las humanidades, corre el riesgo de vaciarse de ética y profundidad. La literatura, las artes y la filosofía enseñan a empatizar, imaginar y comprometerse con la democracia. Sin ellas, la educación puede ser funcional, pero carece de alma y dirección. ¿Qué sucede con la imaginación y la reflexión ética cuando la técnica desplaza al pensamiento humano?

⁸⁹ Zuboff, S. (2019). The age of surveillance capitalism. PublicAffairs.

⁹⁰ Giroux, H. (2014). Neoliberalism's war on higher education. Haymarket Books.

⁹¹ Ibid.

Nussbaum (2010)⁹² defiende las humanidades como esenciales para formar ciudadanos críticos y empáticos.

Todo conocimiento está encarnado: nace en la experiencia vivida, en el cuerpo que percibe y en el sujeto que interpreta. La IA carece de historia, cuerpo y mundo vivido; no puede transmitir la riqueza de la experiencia. Educar es ayudar al estudiante a situarse en su propio mundo y comprenderlo desde la vivencia.

Merleau-Ponty (1962)⁹³ subraya que el saber es un acto situado e incorporado en la vida del organismo.

La educación es también participación y experiencia activa. Cuando la IA sustituye estas interacciones, el aprendizaje se reduce a sistemas cerrados y repetitivos. Pero, usada como herramienta, puede expandir la colaboración y enriquecer la experiencia democrática del aula. ¿Queremos aulas pasivas o espacios de creación compartida y crítica?

Dewey (1938)⁹⁴ sostiene que la educación auténtica debe orientarse hacia la acción y la participación democrática.

La educación es convivencia, afecto y lenguaje. Confundir información con educación es reducir un acto humano a procedimiento técnico. La IA puede asistir, pero no reemplazar la relación viva entre maestro y estudiante. ¿Qué sería del aprendizaje si olvidamos que su núcleo es siempre humano y relacional?

Maturana (1990)⁹⁵ afirma que educar es un proceso de convivencia en el amor y en el lenguaje.

⁹² Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz.

⁹³ Merleau-Ponty, M. (1962). Fenomenología de la percepción. Gallimard.

⁹⁴ Dewey, J. (1938). Experience and education. Collier Books.

⁹⁵ Ibid.

La educación es un acto de liberación frente a estructuras de poder. El uso acrítico de la IA puede reforzar formas modernas de colonialismo cognitivo, donde algoritmos diseñados en contextos hegemónicos deciden qué saberes son visibles y cuáles permanecen ocultos. La filosofía de la educación debe denunciar este peligro y proteger la autonomía del pensamiento.

Freire (2005)⁹⁶ recuerda que educar es siempre un acto de liberación frente a todas las formas de dominación.

Educar no es llenar mentes: es sostener, acompañar, cuidar. Cada encuentro en el aula es un acto ético donde la vida intelectual y emocional del estudiante se encuentra con la del maestro. La IA, por avanzada que parezca, no puede sentir esa responsabilidad ni cultivar la relación humana que da sentido al aprendizaje. ¿Puede existir educación sin cuidado, sin presencia, sin afecto compartido?

Noddings (2013)⁹⁷ subraya que educar es un acto de cuidado, donde la relación ética entre seres humanos constituye el núcleo de la enseñanza.

La autonomía no se impone: se despierta. Kant nos recuerda que ilustrarse es liberarse de la minoría de edad, aprender a usar el propio entendimiento. Frente a la dependencia tecnológica, surge una paradoja inquietante: ¿estamos sustituyendo nuestro juicio por algoritmos que deciden por nosotras? La filosofía ilustrada nos interpela desde su pregunta esencial: pensar por sí mismo.

⁹⁶ Ibid.

⁹⁷ Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.

Kant (1784/2003)⁹⁸ plantea que la emancipación del pensamiento requiere liberarse de la dependencia de autoridades externas.

Vivimos en un tiempo de transparencia extrema, donde la información fluye sin pausa y la profundidad se diluye. La IA puede ofrecer saberes instantáneos, pero vacíos de reflexión y espera. La educación necesita silencio, incompletitud y la pausa que permite la duda. ¿Podemos aprender sin espacio para la sombra, para la reflexión que cuestiona y transforma?

Byung-Chul Han (2014)⁹⁹ advierte que la sobreabundancia de información elimina la negatividad necesaria para el pensamiento crítico.

El conocimiento es diálogo: nunca llega acabado, siempre se interpreta. Gadamer nos recuerda que aprender es conversar con tradiciones y contextos. La IA, al dar respuestas inmediatas, puede clausurar este diálogo y convertir la comprensión en información cerrada. ¿Qué sentido tiene aprender si solo recibimos certezas, sin posibilidad de debate, tensión o matiz?

Gadamer (2004)¹⁰⁰ sostiene que educar implica un proceso continuo de interpretación y diálogo con tradiciones y contextos.

Todo saber está atravesado por poder. La IA define qué preguntas importan, qué respuestas son válidas y qué dudas quedan fuera. La educación corre el riesgo de convertirse en instrumento de control si no se interroga críticamente la neutralidad de los algoritmos. ¿Quién decide lo que se aprende y cómo se aprende en este mundo digital?

⁹⁸ Kant, I. (2003). ¿Qué es la Ilustración? Alianza. (Obra original publicada en 1784).

⁹⁹ Han, B.-C. (2014). En el enjambre. Herder.

¹⁰⁰ Gadamer, H.-G. (2004). Verdad y método (5.ª ed.). Sígueme.

Foucault (1975/2002)¹⁰¹ plantea que el conocimiento refleja relaciones de poder y contextos sociales.

Ser libre significa asumir la responsabilidad de elegir: Sartre nos recuerda que la existencia humana es un acto constante de libertad. La educación debe preparar al estudiante para esa condición. Cuando la IA interviene, la libertad puede reducirse a una obediencia tecnológica que anestesia la capacidad de decidir. ¿Qué queda del existir auténtico si las máquinas deciden por nosotras?

Sartre (1943/2003)¹⁰² enfatiza que ser humano implica asumir la libertad y la responsabilidad de nuestras elecciones.

Educar forma ciudadanos, y la democracia depende de ello. Nussbaum advierte que, sin pensamiento crítico y empatía, la sociedad se empobrece. Si la IA desplaza la formación humanista, corremos el riesgo de construir ciudadanos funcionales, pero éticamente vacíos, hábiles pero incapaces de imaginar un mundo mejor.

Nussbaum (2010)¹⁰³ nos recuerda que la educación no se reduce a enseñar contenidos: es un acto de formación de ciudadanos que piensan, sienten y actúan con ética. Sin esta dimensión, la democracia se vuelve un instrumento vacío; lo que se necesita no son individuos eficientes, sino seres capaces de juzgar, cuestionar y sostener valores compartidos en la vida común.

La sabiduría práctica, o phronesis, nos invita a caminar con cuidado en un mundo de decisiones. No basta conocer hechos: aprender también es entrenarse para reconocer lo bueno, lo justo, lo que conviene al conjunto de la vida humana. Es un arte de discernimiento que la técnica sola no puede enseñar. La IA organiza

¹⁰¹ Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar (Trad. A. Fontana & F. Gimeno). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1975).

¹⁰² Sartre, J.-P. (2003). El ser y la nada (Trad. J. Valmar). Alianza. (Obra original publicada en 1943).

¹⁰³ Ibid.

información, pero carece de juicio moral. La filosofía de la educación debe velar para que el aprendizaje mantenga su brújula ética, orientando no solo hacia el saber, sino hacia el bien.

Aristóteles (2000)¹⁰⁴ distingue entre técnica, conocimiento teórico y sabiduría práctica orientada al bien.

La IA tiende a instrumentalizar la existencia: el estudiante se convierte en consumidor de datos, el aprendizaje en producción de información. La tradición humanista recuerda que la educación debe formar personas libres, creativas, solidarias. Ninguna máquina puede reemplazar la dignidad, la singularidad y el misterio de cada persona.

Pico della Mirandola (1486)¹⁰⁵ y la UNESCO¹⁰⁶ actual sostienen que educar es formar personas libres, creativas y solidarias.

Pero la IA también despierta preguntas inéditas: ¿qué significa pensar?, ¿qué es creatividad?, ¿dónde termina lo humano y empieza lo artificial? Estas preguntas, lejos de ser amenazas, pueden revitalizar la filosofía de la educación, siempre que se aborden con mirada crítica y ética. Habermas nos recuerda que la deliberación y el diálogo genuino son insustituibles.

Habermas (1987)¹⁰⁷ defiende que la racionalidad comunicativa y el diálogo son irremplazables para la vida social y educativa.

¹⁰⁴ Aristóteles (2000). *Ética a Nicómaco* (Trad. de J. López). Madrid: Gredos.

¹⁰⁵ Pico della Mirandola (1486). *Discurso sobre la dignidad del hombre* (Trad. de A. García). Madrid: Ediciones Akal.

¹⁰⁶ UNESCO (2023). *Declaración sobre la educación humanista y los derechos del aprendizaje*. París: UNESCO.

¹⁰⁷ Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

Como tercer aspecto a considerar esta:

**NUEVOS PAISAJES EDUCATIVOS ANTE LA IA: TENSIONES ENTRE
PODER CULTURAL Y PRÁCTICAS DE EMANCIPACIÓN**

La educación nunca acontece en soledad. Cada acto de enseñar y cada chispa de aprendizaje nace dentro de un territorio social y cultural que nos moldea sin que siempre lo advirtamos. Nada ocurre en un espacio aséptico: los contenidos cargan la mirada de quien los diseña, las metodologías arrastran tradiciones, y los fines responden a historias más amplias que nuestra propia biografía.

Cuando la inteligencia artificial entra en esta trama, no solo trae promesas de rapidez o precisión; introduce nuevas preguntas sobre el reparto del poder simbólico. Nos obliga a mirar quién define los algoritmos, desde qué imaginarios se programan y qué narrativas quedan fuera de su alcance. Integrarla en la educación es, entonces, examinar qué voces amplifica y cuáles corre el riesgo de borrar, y pensar cómo construir una pedagogía capaz de resistir cualquier forma sutil de colonización cognitiva.

Couldry y Mejías (2019)¹⁰⁸ recuerdan que la IA aplicada a la educación está lejos de ser un territorio neutral. Detrás de cada algoritmo, de cada base de datos y de cada criterio de pertinencia, hay corporaciones —casi siempre ubicadas en el norte global— que trazan, a distancia, qué formas de conocimiento se consideran legítimas y cuáles quedan relegadas a los márgenes. Esa arquitectura técnica termina configurando un mapa del saber donde ciertas voces se elevan y otras se diluyen.

¹⁰⁸ Couldry, N., & Mejías, U. A. (2019). The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism. Stanford University Press.

La idea de colonialismo cognitivo no es nueva. Paulo Freire había señalado que la educación puede transformarse en un dispositivo de domesticación cuando reproduce jerarquías culturales y legitima un único modo de comprender el mundo. La IA, al establecer patrones automáticos de búsqueda y de respuesta, corre el riesgo de ampliar este fenómeno con una precisión casi silenciosa, estrechando la diversidad epistemológica y empobreciendo lo local, lo situado, lo que no cabe en los moldes hegemónicos.

Freire (2005)¹⁰⁹ advertía que la opresión educativa aparece allí donde se apaga la conciencia crítica.

Desde la psicología social, esta dinámica puede leerse como una forma de influencia normativa: los sistemas deciden qué resulta confiable, qué merece atención, qué debe ser priorizado. La antigua relación entre observador y modelo—que Bandura describía como un intercambio vivo—se desplaza hoy hacia un vínculo asimétrico entre personas y estructuras algorítmicas, casi invisibles, que orientan de manera sutil qué aprendemos y de qué manera lo hacemos.

Bandura (2001)¹¹⁰ sostiene que gran parte del comportamiento humano se forma a través del modelado social.

El riesgo es profundo para la construcción de subjetividades. La educación mediada por IA sin reflexión crítica puede generar mentes homogéneas, estudiantes que aceptan patrones impuestos sin cuestionar, debilitando la creatividad, la resistencia cultural y la autonomía intelectual. En lugar de ciudadanos críticos, se

¹⁰⁹ Ibid.

¹¹⁰ Ibid.

producen consumidores obedientes de información, incapaces de imaginar mundos distintos.

La neuroeducación recuerda que el cerebro se forma en interacción con un entorno social y cultural específico. La IA, al actuar como mediadora global, puede desconectar la experiencia del estudiante de su historia personal y comunitaria, transformando el aprendizaje en un acto abstracto y desarraigado, vacío de raíces y de sentido.

Immordino-Yang & Damasio (2007)¹¹¹ subrayan que el desarrollo cerebral está profundamente influido por la interacción con contextos culturales y sociales específicos.

La UNESCO (2021)¹¹² advierte que la introducción acrítica de la IA en la educación puede profundizar desigualdades entre países, regiones y grupos sociales. Aquellos con acceso a tecnologías avanzadas podrían obtener ventajas, mientras que las comunidades marginadas quedan rezagadas. ¿Estamos acaso consolidando un mapa de exclusión disfrazado de progreso?

Desde la filosofía política, podemos comprender que todo saber se entrelaza con el poder. Los sistemas de IA deciden qué datos son visibles y cuáles quedan ocultos, ejerciendo una forma de control silencioso sobre las mentes en formación. La educación, en lugar de ser espacio de libertad, puede convertirse en un dispositivo de regulación cultural.

¹¹¹ Ibid.

¹¹² UNESCO. (2021). Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial. París: UNESCO.

Foucault (2002)¹¹³ sostiene que todo saber está imbricado con relaciones de poder.

La dimensión cultural se hace evidente al observar la preferencia de los algoritmos por idiomas y marcos dominantes. El inglés ocupa un lugar central, mientras que lenguas indígenas y saberes locales tienden a desaparecer. ¿Qué valor tiene un conocimiento que invisibiliza voces ancestrales y comunidades enteras?

La filosofía intercultural nos recuerda que la educación debe valorar la pluralidad de saberes. Sin regulación crítica, la IA puede reforzar una visión monocultural y estandarizada, debilitando la riqueza de la diversidad cultural.

Walsh (2009)¹¹⁴ afirma que reconocer la diversidad epistemológica es central para educar de manera inclusiva.

Desde la psicología crítica, se advierte que la educación en contextos neoliberales tiende a formar capital humano más que ciudadanos éticos. La IA, al priorizar eficiencia y productividad, encaja perfectamente en esta lógica, dejando de lado la dimensión ética y cívica del aprendizaje.

Giroux (2014)¹¹⁵ alerta que la educación puede reducirse a instrumento del mercado.

La vigilancia educativa es otra amenaza. Sistemas de IA registran datos sobre rendimiento, comportamiento y hábitos de estudio. Aunque los sistemas de IA se anuncian como apoyos discretos en el aprendizaje, pueden transformarse en

¹¹³ Foucault, M. (2002). *Microfísica del poder*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

¹¹⁴ Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Abya-Yala.

¹¹⁵ Ibid.

observadores silenciosos que condicionan al estudiante, despertando ansiedad y desconfianza. La sensación de estar siempre bajo vigilancia altera la relación con el saber, reemplazando la curiosidad por la cautela y limitando la libertad de explorar.

Selwyn (2019)¹¹⁶ señala que la supervisión digital puede minar la autonomía y debilitar la confianza en el proceso educativo.

Maturana nos recuerda que educar es un acto de encuentro: aprender implica convivir, reconocer al otro y construir significado. Cuando la mirada humana se sustituye por algoritmos, se rompe este tejido ético; el estudiante deja de ser sujeto y se convierte en objeto de control, con su creatividad y su libertad comprometidas.

Maturana (1990)¹¹⁷ subraya que aprender es convivir y construir significados compartidos.

La IA también reproduce sesgos de género y clase. Los algoritmos reflejan las desigualdades presentes en los datos de entrenamiento, reforzando estereotipos y afectando particularmente a grupos históricamente marginados.

Noble (2018)¹¹⁸ evidencia cómo la tecnología puede amplificar discriminaciones sociales.

El sentido de justicia y reconocimiento es fundamental para la motivación de los estudiantes. Si la IA reproduce desigualdades, socava su compromiso y limita la experiencia educativa.

¹¹⁶ Selwyn, N. (2019). Should robots replace teachers? AI and the future of education. Polity.

¹¹⁷ Ibid.

¹¹⁸ Noble, S. U. (2018). Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism. New York University Press.

Wentzel (1997)¹¹⁹ destaca que la percepción de justicia influye directamente en el aprendizaje y desarrollo académico.

La tensión entre globalización y pertenencia local también emerge: el conocimiento globalizado puede percibirse como más valioso que el saber comunitario, generando pérdida de identidad y desconexión cultural.

Mignolo (2010)¹²⁰ propone recuperar epistemologías propias para resistir la homogenización cultural.

El aprendizaje es un proceso narrativo: los estudiantes construyen sentido a través de historias que los conectan con su comunidad y entorno. La IA, con respuestas inmediatas y fragmentadas, puede debilitar la capacidad de construir relatos significativos sobre la propia existencia.

Bruner (1997)¹²¹ subraya que el aprendizaje está íntimamente ligado a la cultura y la narrativa.

La pedagogía crítica nos recuerda que educar es un acto de resistencia. Transformar la IA en herramienta de liberación requiere docentes activos, capaces de enseñar a cuestionar y no solo a usar la tecnología, fortaleciendo la conciencia crítica y la metacognición.

Freire (2005)¹²² sostiene que educar es un acto de liberación frente a la opresión.

Finalmente, la educación mediada por IA debe mantener la interacción y la construcción colectiva de significados. La personalización excesiva puede

¹¹⁹ Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411–419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>

¹²⁰ Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.

¹²¹ Bruner, J. (1997). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

¹²² Ibid.

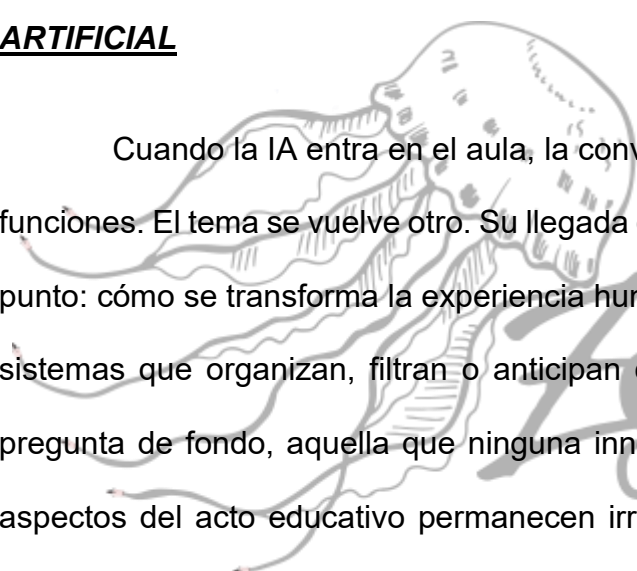
fragmentar la experiencia educativa, debilitando la comunidad y la cooperación. Solo integrando la IA críticamente se puede preservar su potencial como aliada de la libertad y la diversidad cultural.

Maturana (1990)¹²³ enfatiza que aprender implica crear mundos compartidos y significados colectivos.

Y como cuarto aspecto nos encontramos con:

ÉTICA Y FUTURO EDUCATIVO EN TIEMPOS DE INTELIGENCIA

ARTIFICIAL



Cuando la IA entra en el aula, la conversación no puede limitarse a evaluar funciones. El tema se vuelve otro. Su llegada obliga a desplazar la mirada hacia otro punto: cómo se transforma la experiencia humana del aprender cuando intervienen sistemas que organizan, filtran o anticipan contenidos. En ese cruce aparece la pregunta de fondo, aquella que ninguna innovación debería pasar por alto: ¿qué aspectos del acto educativo permanecen irrenunciables y cuáles podrían diluirse bajo la lógica algorítmica?

Esta pregunta abre un campo de reflexión que no se limita a lo técnico. Invita a revisar qué entendemos por educar, cómo se configura la relación entre quien acompaña y quien aprende, y qué valores sostienen esa interacción. La ética aparece entonces como un lente necesario para interrogar estos cambios. No se

¹²³ Ibid.

trata de rechazar la IA, sino de preguntarnos bajo qué criterios se integra y qué tipo de vínculo promueve dentro de la experiencia formativa.

La educación, en su núcleo, es un proceso donde se encuentran dos subjetividades. Allí se comparten interpretaciones, dudas, entusiasmos y también fragilidades. Cuando la mediación tecnológica gana terreno, emerge el temor de que esa dimensión relacional se vea desplazada o reducida a un intercambio funcional. La inquietud no apunta al avance técnico en sí, sino a la posibilidad de que el aprendizaje pierda su espesor humano si se subestima la importancia del encuentro.

La ética actúa como un eje que orienta la práctica educativa frente a la IA. Educar supone cuidar: sostener la trayectoria intelectual y emocional del otro, reconocer su voz, su historia, su mundo interior. Cuando una tecnología desconoce o desplaza este principio, la enseñanza corre el riesgo de volverse un procedimiento repetitivo, distante, incapaz de alojar la singularidad de quien aprende.

Noddings (2013)¹²⁴ recuerda que el cuidado no es un añadido a la educación, sino su fundamento: la relación ética antecede al contenido mismo. Es en ese vínculo donde germina el aprendizaje significativo, un proceso que requiere confianza, presencia y un clima de autenticidad que solo puede ofrecer un ser humano.

La IA, por más sofisticada que sea, carece de experiencia vivida, de ese espesor emocional que hace posible el encuentro educativo. No puede leer matices afectivos ni acompañar procesos internos con la delicadeza que demanda el

¹²⁴ Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.

crecimiento personal. De ahí que el rol del docente siga siendo irremplazable: es quien reconoce, valida y custodia la dignidad del estudiante.

Rogers (1969)¹²⁵ insistía en que la autenticidad y la calidad del vínculo interpersonal son condiciones esenciales para todo aprendizaje profundo. En un tiempo donde la tecnología tiende a ocupar cada vez más espacios, esta afirmación recupera fuerza: sin una relación humana que sostenga, el acto de aprender pierde su raíz más viva.

Maturana enfatiza que el núcleo de la educación es la convivencia basada en el amor y el reconocimiento mutuo. Sin este componente ético-emocional, los contenidos carecen de sentido; se reducen a datos que se almacenan sin transformarse en conocimiento vivo. La IA, centrada en la eficiencia y la predicción, opera en un plano distante de este cuidado esencial.

Maturana (1990)¹²⁶ afirma que educar implica convivir y generar significado compartido.

La resistencia pedagógica nace del reconocimiento de que educar es un proceso de humanización, no un servicio técnico ni un producto de mercado. En sociedades neoliberales, la educación puede convertirse en adiestramiento; la IA, si se prioriza la productividad, acelera este riesgo. La ética exige estrategias conscientes que protejan la autonomía y la creatividad de los estudiantes.

Giroux (2014)¹²⁷ ya advertía que la educación corre el peligro de convertirse en un simple engranaje de mercado, donde los estudiantes terminan subordinados a lógicas externas a su libertad.

Pero la justicia educativa no se juega en la cantidad de pantallas encendidas ni en el número de algoritmos disponibles. Se reconoce, más bien, en la experiencia

¹²⁵ Ibid.

¹²⁶ Ibid.

¹²⁷ Ibid.

íntima de pensar por cuenta propia y en la posibilidad de encontrarse con otros en un espacio abierto, donde la palabra circule sin restricciones.

Si la inteligencia artificial se incorpora sin un examen crítico, puede levantar muros invisibles: reproducir las mismas desigualdades de siempre, amplificadas ahora por el brillo de la tecnología. La cuestión que queda sobre la mesa no es menor: ¿deseamos una educación que ensanche horizontes y libere posibilidades, o una que simplemente legitime privilegios bajo un nuevo disfraz digital?

UNESCO (2021)¹²⁸ advierte que la integración acrítica de la IA puede profundizar desigualdades entre regiones y comunidades.

El conocimiento florece en el intercambio, en la duda y en la conversación. Cada respuesta cerrada que nos entrega una máquina puede silenciar la pregunta que despierta el pensamiento. La ética de la educación reclama devolver al estudiante la capacidad de explorar, de discutir, de equivocarse y de reconstruir su mirada sobre el mundo.

Habermas (1987)¹²⁹ subraya que la deliberación y el consenso constituyen la base de la educación democrática.

Aprender no es solo llenar la mente de información; es hacer que cada dato resuene en la vida propia. Si la IA transforma el acto educativo en un inventario de respuestas correctas, se pierde la oportunidad de reflexionar sobre la existencia y

¹²⁸ UNESCO. (2021). Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial. París: UNESCO.

¹²⁹ Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa (Vol. 1 y 2). Taurus.

el sentido de nuestras decisiones. Educar es, antes que nada, abrir espacios donde se cultive la interioridad, la empatía y la conciencia ética.

Fromm (1976)¹³⁰ recuerda que nuestra sociedad prioriza el tener sobre el ser, un riesgo que la educación mediada por IA debe desafiar.

El error es un componente esencial del aprendizaje; permite reajustar, explorar y consolidar conocimientos de manera significativa. Los sistemas de IA, al minimizar el error y ofrecer soluciones exactas, pueden privar a los estudiantes de esta experiencia vital. La educación ética defiende el derecho a equivocarse como parte del desarrollo humano.

Sousa (2017)¹³¹ resalta la función del error en la activación de procesos de aprendizaje y reajuste neuronal.

La tecnología, cuando se convierte en instrumento dominante, corre el riesgo de cosificar al estudiante, reduciéndolo a usuario o dato. Hablar de resistencia ética en la educación es, ante todo, reconocer la singularidad de cada persona y no permitir que el acto de aprender se diluya en un proceso deshumanizado. Cuando la tecnología ocupa el centro, existe la tentación de reducir al estudiante a una cifra o un dato dentro de un engranaje que optimiza sin mirar rostros.

Vale la pena recordar lo que Heidegger (1954/1994)¹³² advertía: la eficiencia técnica nunca podrá sustituir la experiencia genuinamente humana de enseñar y aprender.

¹³⁰ Fromm, E. (1976). Tener o ser. Fondo de Cultura Económica.

¹³¹ Sousa, D. (2017). How the brain learns (5th ed.). Corwin.

¹³² Heidegger, M. (1994). La pregunta por la técnica (Trad. E. Barjau). Editorial Serbal. (Obra original publicada en 1954).

Enseñar no significa transferir datos como si fueran paquetes cerrados, sino sostener una red viva de cuidado, justicia, convivencia y libertad. Ningún algoritmo, por brillante que parezca, logra por sí mismo recrear esa trama de relaciones. Aquí se juega la llamada pedagogía de la resistencia: abrirse a la tecnología, sí, pero sin ceder lo esencial, manteniendo al estudiante en el centro del proceso.

El verdadero reto es equilibrar la eficacia de lo técnico con la profundidad de lo ético. La inteligencia artificial puede ser una aliada en muchos aspectos, pero nunca sustituirá la experiencia compartida de una conversación, de un gesto, de un silencio que también educa.

Al final, cada encuentro educativo es una construcción de sentido. La ética nos recuerda que aprender no es acumular datos, sino cultivar la capacidad de pensar, dudar y dialogar. Cuando la IA ofrece respuestas rápidas y definitivas, el peligro es claro: que el aprendizaje se vuelva un acto frío, sin raíces ni humanidad.

La resistencia pedagógica exige un esfuerzo consciente: mantener al ser humano en el centro, valorando su singularidad y su dignidad. La tecnología puede orientar, facilitar y expandir posibilidades, pero no puede acompañar, reconocer o defender la subjetividad de quien aprende.

La creatividad, la reflexión y la capacidad de equivocarse son esenciales. La IA puede corregir errores, ofrecer respuestas exactas y medir resultados, pero no puede generar la experiencia de descubrir, cuestionar y reconstruir la comprensión del mundo.

Integrar la IA requiere proteger la autonomía y la libertad del estudiante. Cada decisión educativa debe considerar cómo la tecnología afecta la interioridad, la ética y la responsabilidad, evitando que los algoritmos determinen qué pensar o cómo valorar la información.

El futuro de la educación demanda vigilancia constante, creatividad y diálogo. La enseñanza no puede reducirse a un flujo de datos controlado por máquinas; debe seguir siendo un espacio donde se cultive el pensamiento crítico y la cooperación entre personas.

Educar en esta era significa resistir la tentación de delegar la formación humana a algoritmos. La pedagogía, la ética y la filosofía nos recuerdan algo esencial: aprender es, antes que nada, un proceso de humanización. La tecnología puede estar presente y acompañar, pero jamás sustituir la riqueza de la experiencia viva que ocurre en un encuentro educativo.

La educación se entiende como un acto de liberación y de encuentro. Ahora bien, surge una pregunta inquietante: ¿qué significa hablar de libertad en un tiempo donde los caminos del conocimiento parecen filtrados por máquinas que deciden qué debe ser aprendido, ¿qué merece atención y qué queda relegado al olvido? La IA puede ofrecer rutas seguras y certezas inmediatas, pero no puede abrir el espacio donde cada estudiante se enfrenta consigo mismo, donde duda, se equivoca y construye significado. ¿Estamos dispuestas a que la libertad de pensar se transforme en dependencia de respuestas prediseñadas?

Freire (2005)¹³³ nos recuerda que educar es liberar; y liberar implica riesgo, conversación, error y posibilidad de transformación.

Cada algoritmo que decide en silencio, que prioriza datos sobre preguntas, que selecciona caminos sin explicar sus criterios, nos enfrenta a un dilema ético: ¿cómo confiar en aquello que no podemos comprender, que no revela su lógica y que nos condiciona sin invitarnos a la reflexión? La transparencia se convierte en un acto moral, un imperativo para la educación democrática, pues no se puede educar a la libertad con sombras de control.

Selwyn (2019)¹³⁴ advierte que la comprensión de los procesos algorítmicos es condición básica para una educación que quiera llamarse ética y responsable.

La autonomía del estudiante no es un concepto abstracto; es la capacidad de entender su propio pensamiento, de organizar sus ideas, de elegir caminos inciertos y de asumir consecuencias. Cuando la IA ofrece soluciones listas, respuestas inmediatas y rutas preconfiguradas, ¿no estamos debilitando la capacidad de decidir, de asumir riesgos y de explorar lo desconocido? La educación ética exige que la tecnología sea un instrumento, no un sustituto, y que cada estudiante conserve su agencia frente al flujo de información que la modernidad tecnológica le impone.

El conocimiento nunca nace en soledad: brota en la conversación, en el roce con la diferencia, en la tensión fértil de ideas que se encuentran y se contradicen. Pero cuando los algoritmos comienzan a uniformar los contenidos, surge una inquietud inevitable: ¿qué ocurre con los saberes que no encajan, con las

¹³³ Ibid.

¹³⁴ Ibid.

voces que siempre fueron relegadas, con las memorias y tradiciones que resisten a la homogeneidad?

Educar, desde una mirada ética, significa custodiar esa pluralidad, abrir espacio para lo diverso y reconocer que el verdadero latido del aprendizaje se encuentra en el encuentro con lo distinto. Sin esa defensa, la educación corre el riesgo de convertirse en un eco repetido, y no en un jardín donde florezca la multiplicidad de lo humano.

Walsh (2009)¹³⁵ propone que la pedagogía intercultural sea una guía para resistir la homogeneización y asegurar que cada voz tenga espacio para resonar.

La creatividad requiere libertad, riesgo y apertura a lo nuevo; no puede reducirse a la repetición de patrones conocidos ni a la optimización de respuestas predecibles. Cada vez que la IA ofrece un camino seguro, ¿estamos acaso apagando la chispa de la invención que surge de la duda, del error y de la experimentación?

Torrance (1988)¹³⁶ nos recuerda que la innovación nace del riesgo y de la exploración; la educación ética protege estos espacios como núcleos de transformación y de construcción de sentido.

El respeto a la dignidad humana es innegociable. En el aula mediada por IA, ¿podemos permitir que el estudiante se transforme en un dato, un número o un engranaje de un sistema de eficiencia?

¹³⁵ Ibid.

¹³⁶ Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives. Cambridge University Press.

Kant (1785/2003)¹³⁷ nos enseña que cada ser humano es un fin en sí mismo, y reducirlo a un medio es una traición a la esencia de la educación. La ética exige que la tecnología sirva para potenciar la humanidad de cada estudiante y no para neutralizarla, condicionarla o cosificarla.

Aprender no es solo acumular información; es emocionarse, conectarse, interpretar y atribuir sentido. La IA puede organizar datos, pero no puede generar pasión ni significado. ¿Cómo despertar en los estudiantes el deseo de conocer, la motivación intrínseca y la conexión con lo que realmente importa si todo está mediado por soluciones instantáneas?

Immordino-Yang & Damasio (2007)¹³⁸ muestran que la emoción activa la memoria profunda y la interiorización de los aprendizajes, algo que ningún algoritmo puede sustituir.

La pedagogía de la resistencia se revela también como un gesto profundamente político. ¿Deseamos que la educación se reduzca a un engranaje al servicio del mercado y la vigilancia, o que se mantenga como un espacio donde cada estudiante pueda desplegar su pensamiento, asumir sus decisiones y construir sentido? La ética nos interpela a cuestionar la lógica extractiva que acecha desde los algoritmos: la escuela no debe transformarse en un reservorio de datos, sino en un refugio vivo para la reflexión crítica, la creatividad y la autonomía, donde la formación integral sea un acto de libertad y de cuidado compartido.

El encuentro humano es insustituible. ¿Qué puede enseñar la IA sobre la empatía, la colaboración, el cuidado y la responsabilidad compartida? Quizás en

¹³⁷ Kant, I. (2003). Fundamentación de la metafísica de las costumbres (Trad. M. García Morente). Espasa Calpe. (Obra original publicada en 1785).

¹³⁸ Ibid.

teoría es posible que nos brinde la información necesaria. Pero aprender es relacionarse, compartir, emocionarse y construir conocimiento juntas.

Maturana (1990)¹³⁹ recuerda que aprender es convivir, y sin convivencia, sin interacción genuina, el aprendizaje se reduce a un intercambio instrumental de información, vacío de sentido y afecto.

El futuro de la educación será híbrido, es lo único cierto: entre máquinas y seres humanos, pero no debe ser inhumano. La IA puede acompañar, sugerir y expandir horizontes, pero no puede determinar qué debemos valorar, cómo debemos pensar o de qué manera debemos cuidar de los otros. ¿Podemos aceptar que la educación pierda su corazón relacional y su ética mientras nos maravillamos con la eficiencia tecnológica? La ética exige mantener clara esta frontera, protegiendo la dignidad y la autonomía frente al poder algorítmico.

Incorporar la inteligencia artificial desde un lugar de reflexión y conciencia es, en esencia, un acto de esperanza y de responsabilidad compartida. ¿Cómo asegurarnos de que la tecnología no sea un atajo cómodo hacia respuestas prefabricadas, sino un puente vivo hacia la exploración, el asombro y la duda que abre caminos? La tarea educativa, siguiendo la intuición de Bloch, consiste en mantener abierto el horizonte: un lugar donde cada estudiante pueda descubrir que la herramienta digital puede ser cómplice de la libertad y la creación, en vez de una cadena sutil que condicione la mente o adormezca la imaginación.

La resistencia pedagógica es, finalmente, un acto de confianza en la humanidad. ¿Qué sentido tendría la educación si la máquina reemplaza la relación,

¹³⁹ Ibid.

el cuidado, el diálogo y la reflexión? La IA puede acompañar, pero no puede sustituir la experiencia viva de enseñar y aprender. La tecnología solo podrá tener un lugar legítimo en la educación si se deja conducir por la ética, la creatividad y la esperanza. Son ellas las que aseguran que el aprendizaje siga siendo un espacio donde la libertad, la dignidad y la plenitud de cada persona encuentren terreno fértil.

Aprender nunca ha sido un trayecto recto ni un inventario de respuestas; es más bien un cauce vivo que serpentea entre incertidumbres, silencios y hallazgos imprevistos. La inteligencia artificial puede ofrecer luz en ciertos tramos, sugerir atajos o revelar estructuras ocultas, pero le es imposible sentir el rumor de esa corriente ni participar de la metamorfosis íntima que late en el corazón de quien aprende.

Educar sigue siendo, en su esencia, un acto de presencia, de cuidado y de diálogo, donde cada palabra, cada silencio y cada gesto construyen puentes entre mentes y almas. La tecnología, por más sofisticada que sea, solo puede ser un reflejo de aquello que los seres humanos deciden cultivar: la curiosidad, la libertad y la capacidad de soñar mundos distintos.

La fuerza más profunda para resistir no nace del cálculo, sino de esa facultad humana de proyectar, soñar y crear lo que aún no existe. Una educación sostenida por la ética no se amedrenta frente a la incertidumbre ni se rinde ante la lógica de la pura eficiencia; más bien, abre territorios donde la imaginación y el pensamiento crítico conviven con la posibilidad de un futuro diferente. En esos espacios —una conversación, un gesto cotidiano, un intercambio en el aula— se va

tejiendo lo que nos hace humanos: la capacidad de discernir, de asumir nuestras decisiones y de mirar la complejidad del mundo con sensibilidad y coraje.

La inteligencia artificial podrá ofrecer apoyo, ampliar opciones o facilitar caminos, pero la orientación última del aprendizaje seguirá brotando de aquello que ninguna máquina posee: una conciencia ética que cuida, una atención despierta al otro y el profundo compromiso de aprender para transformar y transformarnos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación en la era de la inteligencia artificial plantea preguntas que no pueden resolverse con algoritmos: ¿qué significa aprender cuando una máquina puede dar todas las respuestas? ¿Qué lugar queda para la duda, la sorpresa, el error y la reflexión? La fascinación por la tecnología puede cegarnos ante el riesgo más profundo: que el aprendizaje deje de ser un encuentro humano y se convierta en una transacción fría de información.

La inteligencia artificial no es neutral. Quien programa los algoritmos, quien decide qué datos son relevantes, define también qué formas de conocimiento se valorizan y cuáles se invisibilizan. ¿Estamos, sin darnos cuenta, aceptando un modelo que reproduce jerarquías, privilegios y perspectivas hegemónicas? El desafío ético no es evitar la tecnología, sino cuestionar con rigor los sistemas que se introducen en nuestras aulas.

Aprender no es acumular datos: es construir significado, forjar autonomía, desarrollar juicio y crecer en comunidad. La IA puede organizar información, predecir resultados y generar eficiencia, pero no puede acompañar, sostener ni reconocer al estudiante como sujeto singular. La educación, en su esencia, es un acto de cuidado y de atención: requiere escucha, empatía y relación. ¿Podemos confiar en una máquina para ofrecer lo que solo un ser humano puede dar?

Existe una tensión entre lo técnico y lo humano. La eficiencia que prometen los algoritmos no reemplaza la experiencia de debatir, equivocarse, replantearse y reescribir ideas. Cada error, cada pausa, cada pregunta sin respuesta es un terreno donde florece la creatividad y se fortalece la libertad. La IA, si se incorpora sin reflexión, puede eliminar estos espacios, sustituyendo la riqueza de la incertidumbre por respuestas exactas y silenciosas.

La diversidad cultural también se encuentra en juego. Los algoritmos tienden a privilegiar conocimientos dominantes, invisibilizando lenguas, tradiciones y saberes locales. La educación mediada por IA corre el riesgo de hacer similar la mente de los estudiantes, dejando de lado la riqueza de los contextos y las historias propias. ¿Qué lugar ocupan las memorias comunitarias, las prácticas ancestrales, los modos de pensar que no encajan en la lógica del algoritmo?

Resistir no significa rechazar. La pedagogía de la resistencia propone apropiarse críticamente de la tecnología, utilizándola para expandir oportunidades sin permitir que dicte la forma de pensar. Educar en libertad implica recuperar la capacidad de preguntar, cuestionar, dialogar y reconstruir colectivamente el

conocimiento. Cada estudiante debe sentir que no está sometido al dictado de una máquina, sino acompañado en su descubrimiento del mundo.

La interioridad y el autoconocimiento son dimensiones que la IA no puede sustituir. Un estudiante que solo recibe respuestas precisas aprende a acumular datos, pero no a reflexionar sobre sus decisiones, sus emociones ni su responsabilidad con los otros. La educación verdadera requiere espacios donde se cultive la empatía, la creatividad y la conciencia ética. ¿Estamos dispuestas a sacrificar esto por la promesa de eficiencia tecnológica?

La vigilancia y la medición constante que permiten las máquinas también plantean riesgos: pueden erosionar la confianza, transformar la curiosidad en ansiedad y reemplazar la relación humana con control algorítmico. Aprender se vuelve entonces un acto solitario, donde cada paso es monitoreado y cada error registrado, pero ninguna pregunta es acogida. La ética nos recuerda que aprender es convivir, y que la convivencia no puede ser digitalizada.

La autonomía y la libertad no son accesorios: son el núcleo de la educación. Integrar la IA exige equilibrar la tecnología con la humanización del aprendizaje, asegurando que los estudiantes sigan siendo sujetos activos y no objetos de predicción. Cada decisión pedagógica es una oportunidad para fomentar pensamiento crítico, creatividad y responsabilidad, en lugar de reproducir pasivamente patrones impuestos por sistemas invisibles.

El porvenir de la educación no consiste en decidir si privilegiar lo humano o lo tecnológico, sino en aprender a coexistir con la IA de forma que amplíe nuestra

capacidad de reflexionar, crear y vincularnos. La máquina puede abrir caminos, ofrecer caminos y datos, pero jamás podrá enseñar aquello que solo se aprende en el diálogo, en la atención al otro y en el tejido vivo de la relación humana.

La resistencia pedagógica se convierte, así, en una ética activa: una invitación a pensar antes de delegar, a cuestionar antes de aceptar, a integrar sin someterse. Educar es un acto de humanización que trasciende cualquier algoritmo, y la IA, para cumplir un papel positivo, debe subordinarse a ese principio.

Cada aula, cada interacción, cada proyecto educativo se convierte en un espacio de posibilidad: de libertad, de cuidado, de construcción colectiva. ¿Podemos imaginar un futuro donde la educación sea gobernada por máquinas? ¿O preferimos que la tecnología nos sirva para que la inteligencia humana se despliegue más plena, crítica y creativa?

El desafío de nuestro tiempo es claro: garantizar que la IA en educación potencie la vida, la reflexión y la libertad, sin reemplazarlas. La tarea es ética, pedagógica y profundamente humana: mantener a la educación como un acto de cuidado, autonomía y creatividad, resistiendo siempre la tentación de reducir al ser humano a un simple dato.

BIBLIOGRAFÍA

Amabile, T. M. (1996). Creativity in context. Westview Press.

Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Península.

Aristóteles. (2009). Ética a Nicómaco (Trad. J. Marías). Gredos. (Obra original publicada ca. 350 a.C.).

Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart & Winston.

Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós.

Baddeley, A. (1999). Essentials of human memory. Psychology Press.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review of Psychology, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Routledge.

Bjork, R. A., & Bjork, E. L. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. Psychology and the Real World: Essays Illustrating Fundamental Contributions to Society, 2(59), 59–68.

Bloch, E. (1959). The principle of hope (Vols. 1–3). MIT Press.

Braidotti, R. (2013). The posthuman. Polity Press.

Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Visor.

Caicedo, H. (2017) Neuroaprendizaje. Una propuesta educativa. Ediciones de la U.
2 edición.

Carr, N. (2011). The shallows: What the Internet is doing to our brains. W. W. Norton.

Couldry, N., & Mejías, U. A. (2019). The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism. Stanford University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Dewey, J. (1938). Experience and education. Collier Books.

Fraustro, M. (2011) Fundamentos de la neuropsicología. Introducción a las neurociencias. Editorial PAX.

Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar (Trad. A. Fontana & F. Gimeno). Siglo XXI.
(Obra original publicada en 1975).

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Fromm, E. (1976). Tener o ser. Fondo de Cultura Económica.

Gadamer, H.-G. (2004). Verdad y método (5.^a ed.). Sígueme.

Giroux, H. (2014). Neoliberalism's war on higher education. Haymarket Books.

Giroux, H. A. (2011). On critical pedagogy. Bloomsbury Academic

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa (Vols. 1–2). Taurus.

Han, B.-C. (2014). La sociedad de la transparencia. Herder.

Han, B.-C. (2014). En el enjambre. Herder.

Heidegger, M. (1994). La pregunta por la técnica (Trad. E. Barjau). Editorial Serbal.
(Obra original publicada en 1954).

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

Kant, I. (2003). Fundamentación de la metafísica de las costumbres (Trad. M. García Morente). Espasa Calpe. (Obra original publicada en 1785).

Kant, I. (2003). ¿Qué es la Ilustración? Alianza. (Obra original publicada en 1784).

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson.

Maturana, H. (1990). Emociones y lenguaje en educación y política. Dolmen.

Maturana, H., & Varela, F. (1994). De máquinas y seres vivos: Autopoiesis, la organización de lo vivo. Editorial Universitaria.

Merleau-Ponty, M. (1962). Fenomenología de la percepción. Gallimard.

Mignolo, W. (2010). Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del Signo.

Noble, S. U. (2018). Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism. New York University Press.

Noddings, N. (2013). Caring: A relational approach to ethics and moral education (2nd ed.). University of California Press.

Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz.

Piaget, J. (1970). La psicología de la inteligencia. Crítica.

Postman, N. (1993). Technopoly: The surrender of culture to technology. Vintage.

Pozo, J. I. (2006). Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje. Alianza Editorial.

Rogers, C. (1969). Freedom to learn. Merrill.

Santrock, J. (2006) Psicología de la educación. Mc Graw Hill. Interamericana. 2 edición.

Sartre, J.-P. (2003). El ser y la nada (Trad. J. Valmar). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1943).

Sawyer, R. K. (2012). Explaining creativity: The science of human innovation (2nd ed.). Oxford University Press.

Selwyn, N. (2019). Should robots replace teachers? AI and the future of education. Polity.

Sousa, D. (2017). How the brain learns (5th ed.). Corwin.

Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. Science, 333(6043), 776–778. <https://doi.org/10.1126/science.120774>

Tokuhamas-Espinosa, T. (2011). Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching. W. W. Norton.

Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. En R. J. Sternberg (Ed.), The nature of creativity (pp. 43–75). Cambridge University Press.

UNESCO. (2021). Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial. París: UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Abya-Yala.

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411–419.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.

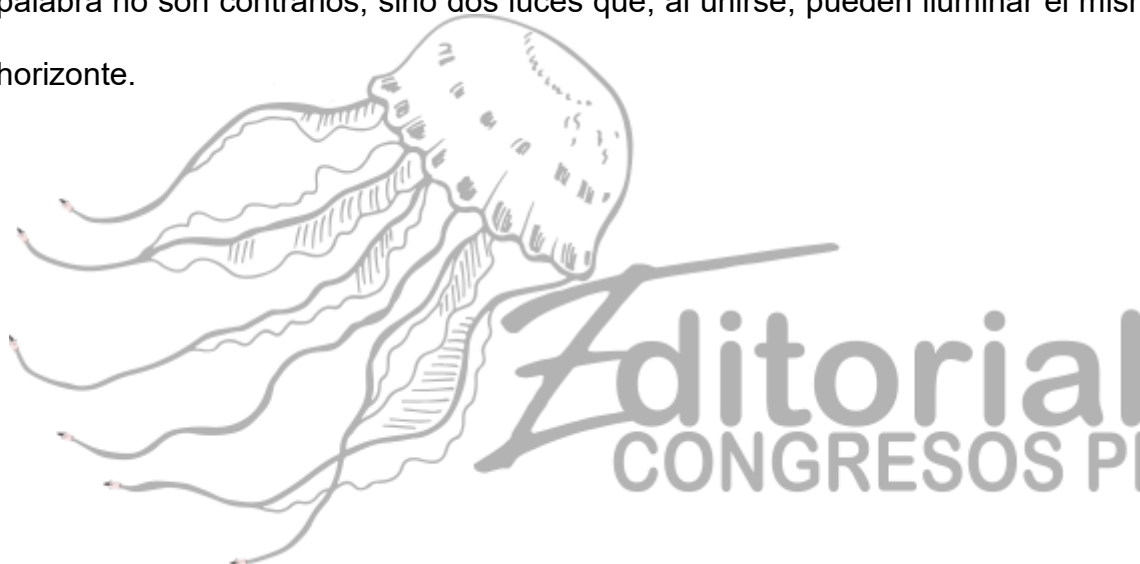
RESEÑA DE LA AUTORA

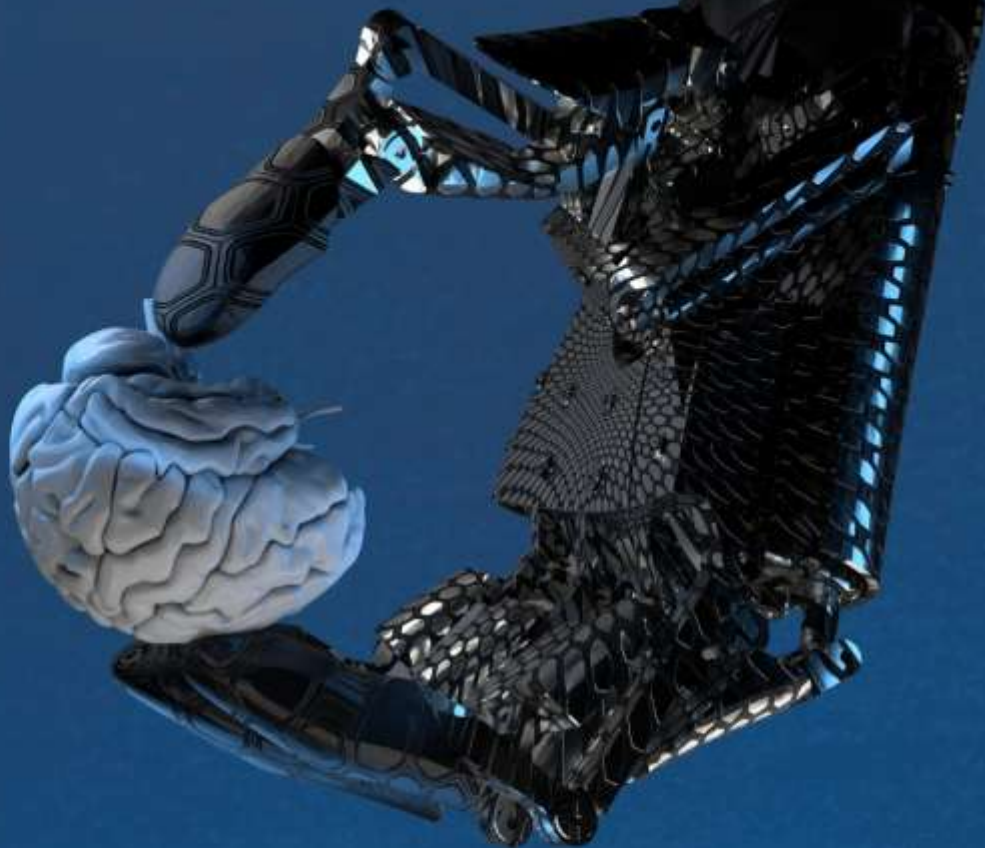
LILIANA ANDREA CALDERÓN GARZÓN

Psicóloga y escritora. Mi trabajo ha sido siempre una búsqueda de puentes: entre la psicología y la educación, entre la palabra y la emoción, entre lo íntimo y lo colectivo. Creo que la sensibilidad y el pensamiento, cuando caminan juntos, son capaces de abrir resquicios hacia una sociedad más humana.

He recorrido tanto el lenguaje académico como el poético: más de treinta y cinco artículos sobre psicología, salud mental, sexualidad, justicia social y educación, y veinticinco libros donde la reflexión y el análisis se mezclan con lo humano. En esa doble mirada me ha permitido habitar dos territorios distintos, pero siempre con el mismo deseo: comprender al ser en toda su complejidad.

Concibo la educación como un encuentro de subjetividades, donde cada diferencia es semilla de empatía. Por eso escribo: para recordar que ciencia y palabra no son contrarios, sino dos luces que, al unirse, pueden iluminar el mismo horizonte.





**"UN VIAJE ACADÉMICO QUE ENTRELAZA VOCES
DIVERSAS PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN DESDE LA
NEUROCIENCIA, LAS INTELIGENCIAS Y LA RIQUEZA
CULTURAL."**

