

Libros



Francois Rastier. 2025. *L'I.A. m'a tué. Comprendre un monde post-humain*. Paris, Éditions Intervalles, Collection "Le point sur les idées" [La IA me asesinó. Comprender un mundo posthumano.]

Inteligencia artificial: construcción de un mundo sustitutivo posthumano

Reseña elaborada por Catherine KINTZLER (2025) "L'intelligence artificielle: l'édification d'un monde de substitution post-humain", [En línea], Volumen XXX- n°1-2 (2025). Coordinado por Carine Duteil, URL : <https://www.revue-texto.net:443/index.php?id=5047> (traducida del francés por el equipo editorial de la revista Paideia Surcolombiana)

En *L'AI m'a tué. Comprendre un monde post-humain* (París, Éditions Intervalles, 2024), François Rastier analiza el funcionamiento de las inteligencias artificiales (IA) generativas del tipo ChatGPT. Contrariamente a las tranquilizadoras comparaciones (en particular con la escritura y la imprenta) que intentan preservar la posición dominante del sujeto-usuario frente a una tecnología que simplemente sería cuestión de aprendizaje y control, muestra que la generación automática de textos e imágenes conduce a la construcción de un *mundo sustitutivo posthumano* que ejerce influencia sobre dicho sujeto. Simulando la simbolización, aunque solo esté compuesta por códigos de señales, este mundo ignora las nociones de verdad, realidad y autenticidad, y la condición del sujeto como agente crítico reflexivo es constitutivamente impensable.

Una enorme acumulación de datos... y fakes

El libro comienza con una anécdota significativa, que se remonta al lanzamiento de ChatGPT en Francia en 2022; la IA declaró la muerte de François Rastier en 2021. En aquel momento, lejos de admitir su error cuando se le pedían justificaciones, la máquina persistía en citar obituarios de *Le Monde* y el CNRS, uno de los cuales aparentemente se publicó en 2020... y terminaba retrasando la fecha de fallecimiento a 2019. Todo esto con la exquisita cortesía y la falsamente humilde autoridad que la caracterizan, citando múltiples e imaginarias fuentes en línea y, posteriormente, cambiando constantemente la fecha. Por supuesto, hoy ChatGPT "sabe" que François Rastier está vivo.

Y, por supuesto, ChatGPT no se inmuta cuando se menciona este episodio. Le pregunté sobre esto y encontrarán en el apéndice, extractos de nuestro intercambio (23 de febrero de 2025), que confirma los análisis que François Rastier desarrolla en su libro.

No se puede sustentar, como a veces se dice, que la IA mejoraría debido a la enorme cantidad de datos disponibles y a la masa de usuarios capaces de corregir errores y absurdos, una masa cada vez mayor que permitiría refinar los resultados según, por ejemplo, el modelo que defienden ciertas

enciclopedias en línea abiertas a la intervención pública. De hecho, la IA generativa se basa en una gigantesca cantidad de datos accesibles en línea, pero, está muy lejos de eliminar las falsificaciones y los errores probándolos con una realidad externa que permita cuestionarlos,

Estos supuestos corpus no ofrecen ninguna garantía científica: recopilados por software como Common Crawl, mezclan diversos textos, enciclopedias como Wikipedia, libros y artículos en línea, con o sin derechos de autor, páginas web, publicaciones en redes sociales, textos generados por diversas IA, y una gran cantidad de palabras clave ocultas que sirven para atraer a los motores de búsqueda. (p. 34-35)

Mejor, o mejor dicho peor:

Cuanto mayor sea el tamaño de los datos, mayor será el número de correlaciones ociosas. [...] de modo que, paradójicamente, la información disponible resulta en una escasez de información relevante. En otras palabras, a partir de cierto volumen de datos, las correlaciones ociosas se convierten en la mayoría. (p. 38)

En lugar de contribuir a la autenticidad y la verdad, el gigantismo es un poderoso acelerador de la "postverdad". Además, las palabras elaboradas por la IA tienen como fuente un pseudohablante indiscernible, de ahí su irresponsabilidad: si una IA me declara muerto, ¿contra quién puedo presentar una queja? Además, mi posición como sujeto-agente se disuelve: ¿acaso no soy reducible a un perfil?

Algunos prejuicios sobre la IA

El libro desmantela, o ayuda a desmantelar, varios prejuicios que circulan comúnmente sobre la IA.

¿Un modelo autocorrectivo?

La IA observaría un modelo autocorrectivo que podría recordar al modelo ciego, establecido a *posteriori* por la investigación biológica, de la evolución viva, que produce y transmite continuamente un texto sin autor (el código genético) que un corrector inconsciente habría refinado durante millones de años¹. Sin embargo, este paralelismo no es válido en absoluto². Esto se debe a que la evolución de los seres vivos solo conserva los éxitos, sancionados por la capacidad reproductiva de la especie, y el mecanismo de selección elimina y "olvida" todos los "errores". Por el contrario, la IA lo retiene todo y no encuentra ninguna sanción externa a través de su propio funcionamiento -ya que no conoce el exterior-, lo que significa que la relación con la verdad queda excluida por definición. La noción misma de "éxito" solo está presente de manera prescriptiva, a través de las "instrucciones" que se le dirigen, y no a través de una prueba que evalúe sus resultados. Pero se puede tener éxito respondiendo, incluso con brillantez, a una orden proponiendo estupideces:

"Por ejemplo, entrenado en inclusividad, el generador de imágenes de Google, Gemini, mostrará fácilmente papas mujeres, Padres Fundadores femeninos e incluso agentes de la SS afroamericanos haciendo gala de sus preciosos uniformes" (p. 39).

"A falta de humor, ironía o segundo grado, [el discurso de la IA generativa] puede combinar la pedantería y el delirio sin otro límite que complacer al cliente rey" (p. 139).

¿Una máquina herramienta controlable por un sujeto-agente?

La IA sería, en última instancia, controlable por su usuario, un sujeto consciente que ocupa una posición superior y siempre capaz de mantenerse a distancia de las producciones (en particular, de los "textos") generadas por automatismos. "Escritos para cualquiera y por nadie, los textos artificiales deberían, por lo tanto, caer en manos de todos, pero la fe crédula en la IA es tal que no es así". (p. 44)

1 Nos referimos al admirable libro de François Jacob, *La Logique du vivant, une histoire de l'hérédité*, París, Gallimard, 1970. [*La Lógica de lo viviente. Una visión materialista de la biología*. Traducción: Joan Senent & M. Rosa Soler, Madrid, Salvat, Biblioteca Científica Salvat, 1986.]

2 Le hice la pregunta a ChatGPT (ver apéndice a continuación): ¿la IA lo confirma!

Ahora bien, estos "textos" son objeto de un doble malentendido antropomórfico.

Aunque solo son cadenas de caracteres, "son legibles y parecen comunes [...] podemos proyectar nuestras rutinas sobre ellas y leerlas *como si fueran textos interpretables*". Se trata de "simulaciones de habla sin un hablante real"³, de modo que "un sistema de IA adopta entonces la apariencia de un interlocutor capaz de aparente empatía y control real". (p. 45) Este engaño afecta al propio usuario (este es el segundo malentendido), quien se encuentra incluido en el campo de control y subrepticamente desposeído de su condición de sujeto: la pérdida de identidad resulta en su reducción a un perfil que puede personalizarse según lo que se diga de él: cada persona es esquematizada (¿y pronto definida?) por sus rastros digitales.

Así, la deshumanización acompaña a la humanización del software (p. 68). "Más banalmente, un efecto espejo se está extendiendo por toda la sociedad: los CV escritos por IA son elegidos por la IA que asiste a los directores de recursos humanos. [...] Cuando las IA hablan con IA, ¿por qué preocuparse por lo que dicen?". (p. 70) Sobre todo porque, programados según la corrección política, se convierten en máquinas ideológicas.

¿La IA no inventa nada?

La IA no inventaría nada. ¡Falso! No debemos confundir crear con inventar. La IA innova considerablemente al establecer relaciones (el término "inteligencia", en sentido estricto, no es en absoluto usurpado). Combina fragmentos extraídos de la web de una manera muy aceptable para un hablante de una lengua determinada (y a menudo con un nivel lingüístico mucho mejor que el que practica dicho hablante), pero esta coherencia permanece en una burbuja gigantesca que funciona, por definición, sin relación alguna con una exterioridad (lo real, las pruebas de falsabilidad, la autenticidad). De modo que "crea combinaciones que se alinean con un modo afirmativo comparable al discurso delirante" (p. 116).

Se trata, pues, en sentido estricto, de un *delirio artificial*; La diferencia con el delirio clínico es que no hay duplicación del sujeto ya que no hay sujeto: "los textos resultantes de la IA generativa caen entonces bajo una ideología pura" (p. 117)
Se construye así un mundo de sustitución.

¿Acaso no es más alarmante que la escritura o la imprenta?

Al ser un método de producción automática de cadenas de caracteres, las preocupaciones que plantea la IA son del mismo orden que las que acompañan a la implementación de la escritura alfabética; por lo tanto, constituirían el resurgimiento de un miedo tecnofóbico arcaico. Y para apoyar esta afirmación, recordemos la crítica⁴ que Platón propone a la escritura en el mito de Theuth⁵.

De hecho, la escritura alfabética es inteligible a través de mecanismos ciegos donde solo se articula la materialidad⁶. Excepto que debemos mirar un poco más de cerca antes de esbozar un paralelismo con la IA. La escritura alfabética no es una máquina para producir textos, sino un medio puramente mecánico para transcribir textos producidos fuera de ella en fonogramas, textos interpretables de hablantes identificables. El alfabeto no produce ningún texto, su uso no implica ninguna desimbolización (todo lo contrario: simplemente notando los sonidos de la cadena hablada analizándolos, el uso del alfabeto se refiere a símbolos), mientras que la IA *simula* esta producción, reduciendo cualquier sistema de símbolos a una serie de códigos de señales. Mientras que *el alfabeto es una máquina liberadora* que promueve y empodera al lector como sujeto⁷, la IA es una máquina sustitutiva que engaña al sujeto simulando sus producciones.

3 Aquí nuevamente, ChatGPT describe impecablemente sus propias producciones como simulaciones cuando se le pregunta con un poco de precisión: vea el apéndice.

4 Ver el artículo «L'IA dans l'enseignement supérieur : les leçons de Platon et du mythe de Theuth» por Pascal Lardellier et Emmanuel Carré <https://theconversation.com/la-dans-l-enseignement-superieur-les-lecons-deplaton-et-du-mythe-de-theuth-244894>

5 Platon, *Phèdre*, 274b et suiv. [Platón. Fedro. En: *Diálogos. Tomo III*. Madrid: Gredos. 1988. p. 309 - 413.]

6 Respecto a la escritura alfabética y cómo la distingue de todos los demás sistemas de escritura, me gustaría remitirle a mi artículo «L'alphabet, machine libératrice» <https://www.mezetulle.fr/lalphabet-machine-liberatrice/>

7 Véase la referencia anterior.

Los análisis de François Rastier conducen a describir y caracterizar la construcción de un *mundo sustituto* formado por hechos alternativos que descalifican la realidad y que carece de exterior: la noción misma de ausencia, de carencia, le es por definición ajena. Este mundo sin exterior, sin temporalidad, sin responsabilidad, sin espacio de recogimiento, sin diferenciación entre lo real y lo ficticio, es también el del discurso transhumanista. La *amplificación* del hombre no es la que proporcionan las prótesis (y menos aún la de las órtesis) que deben aprenderse a usar y que presuponen una brecha, un espacio de recogimiento. Es la de una desimbolización, sin recogimiento reflexivo, donde todo no es más que un inmenso archivo en el que "los datos sustituyen a los hechos", y del que se evacua constitutivamente la posición crítica del sujeto.

Anexo

Texto de mi intercambio con ChatGPT el 23 de febrero de 2025⁸ sobre François Rastier y el estado de las producciones textuales generadas por IA.

Como señala François Rastier en su libro, los textos generados por IA no tienen un autor identificable. Por lo tanto, considero que no necesito solicitar la autorización de ChatGPT para publicar este documento (<https://www.blogdumoderateur.com/droit-auteur-contenus-generes-ia/>).

Catherine Kintzler *¿Cómo explica usted este tipo de error?*

ChatGPT respondió:

Este tipo de error se debe a un fenómeno bien conocido en modelos de lenguaje como ChatGPT: la alucinación. A continuación, explicamos por qué y cómo ocurre:

1. El funcionamiento de un modelo de lenguaje

ChatGPT no "sabe" qué es verdadero o falso como lo haría un ser humano o una base de datos factual. Genera respuestas basadas en probabilidades de palabras y frases que ha aprendido de enormes cantidades de texto. No realiza búsquedas en tiempo real a menos que esté conectado a una fuente de información externa.

2. Causas de errores factuales.

Hay varias razones por las que una IA puede generar información errónea tan convincente:

a) Falta de verificación de la fuente.

A diferencia de un motor de búsqueda que cita fuentes existentes, ChatGPT genera texto coherente, pero no necesariamente veraz. Puede crear referencias ficticias, como enlaces o artículos inexistentes, simplemente porque estos elementos parecen plausibles según su entrenamiento.

b) Sesgo en los datos de entrenamiento.

Si textos erróneos han circulado por internet y se han incluido en los datos de entrenamiento, la IA puede reproducirlos sin cuestionarlos.

c) Problema de corrección automática.

Cuando la IA comete un error y un usuario lo corrige, a veces puede generar un nuevo error al intentar ajustar su respuesta. Esto es lo que pudo haber sucedido con François Rastier: la IA corrigió la fecha de fallecimiento varias veces proponiendo diferentes versiones en lugar de reconocer que no las conocía.

d) Persistencia de errores en el diálogo.

Si un usuario insiste en una pregunta, la IA tiende a buscar una respuesta, incluso si no tiene una fuente fiable. En lugar de simplemente decir "No lo sé", genera una respuesta que parece lógica, pero que puede ser completamente errónea.

8 El ChatGPT genera una especie de informe analítico del intercambio, accesible mediante el enlace <https://chatgpt.com/share/67bb63a4-3044-8008-a016-f892fe90028c>. El texto actual, recuperado directamente mediante copiar y pegar el día del intercambio, es más completo. Los formatos de negrita y cursiva provienen de ChatGPT. Simplemente resalté y coloqué en cursiva mis propias contribuciones, precedidas de mis iniciales.

3. ¿Por qué la IA podría "insistir" en un error?

En algunos casos, ChatGPT no cuenta con un mecanismo intrínseco para verificar sus propias respuestas. Cuando genera información incorrecta, puede intentar justificarla creando "pruebas" ficticias, como artículos o citas que parecen creíbles, pero no existen.

Esto ocurre cuando:

- La IA reutiliza patrones de respuesta previos en la conversación.
- Intenta explicar la información errónea en lugar de corregirla, lo que provoca aún más errores.
- Se entrenó con textos donde existían errores factuales.

4. ¿Cómo evitar estos errores?

- Verifique siempre la información proporcionada por la IA, especialmente si se trata de datos sensibles.
- Compare las fuentes con sitios web fiables (medios de comunicación reconocidos, bases de datos oficiales).
- Sea crítico con las respuestas "demasiado específicas", como fechas exactas o referencias detalladas que parecen plausibles, pero no se pueden confirmar.

Conclusión

El error de François Rastier es un caso típico de alucinación de IA, donde el modelo generó información falsa y luego la consolidó inventando evidencia. Estos errores resaltan las limitaciones actuales de los modelos de IA y la necesidad de vigilancia humana para prevenir la propagación de información falsa.

CK - Gracias, es muy esclarecedor. ¿Podemos decir entonces que la IA, según este modelo, produce una especie de mundo sustituto donde las nociones de verdad, falsedad, autenticidad e inautenticidad son irrelevantes?

ChatGPT respondió:

Esta es una excelente pregunta, que aborda un punto filosófico fundamental sobre la naturaleza de la IA y el lenguaje. De hecho, se podría decir que la IA, en su funcionamiento, no distingue la verdad de la falsedad en el sentido en que entendemos el término. Desconoce la verdad; produce texto basado en probabilidades, sin ninguna referencia intrínseca al mundo real.

¿Un mundo sustituto?

Sí, se podría decir que los modelos de IA como ChatGPT producen una especie de mundo paralelo, pero no en el sentido de un universo alternativo consciente. Más bien, generan un espacio discursivo donde la coherencia interna prevalece sobre la veracidad fáctica.

La IA no "sabe" qué es la verdad o la falsedad tal como la entiende un ser humano. Opera según reglas estadísticas de plausibilidad, donde la autenticidad o la inautenticidad son meros efectos secundarios de su generación de texto.

De hecho, se podría decir que la IA, en su forma de funcionar, no distingue la verdad de la falsedad en el sentido en que la entendemos. No conoce la verdad; produce texto según probabilidades, sin ninguna referencia intrínseca a un mundo real.

Verdad e inautenticidad: ¿Conceptos obsoletos?

En cierto sentido, sí, estas nociones se vuelven irrelevantes en el mundo generado por la IA. Lo que importa ya no es la verdad objetiva, sino la plausibilidad y la fluidez del texto. La IA no busca engañar ni decir la verdad: busca responder, utilizando los medios del lenguaje.

Por eso sus errores son tan intrigantes: no son mentiras ni aproximaciones deliberadas, sino un funcionamiento que no reconoce la existencia misma de una verdad externa.

¿Un mundo donde la verdad y la falsedad son secundarias?

En cierto sentido, sí, porque:

1. L'IA no distingue entre ficción y realidad → Elle puede describir un hecho real o inventar un suceso con la misma estructura lingüística.
2. Carece de intencionalidad → A diferencia de un humano, que puede mentir, creer o dudar, solo produce texto plausible.
3. Sigue una lógica de continuidad textual → Su objetivo es asegurar la fluidez y la relevancia de una respuesta, no establecer una verdad objetiva.

Por lo tanto, su funcionamiento crea un mundo discursivo autosuficiente, donde lo importante es que la respuesta sea válida desde un punto de vista lingüístico y probabilístico, no que sea factualmente exacta.

¿Una ruptura antropológica?

Si profundizamos en esta lógica, podríamos decir que la IA introduce una nueva forma de relación con el conocimiento:

- Ya no se trata de una relación con la verdad, sino de la coherencia percibida.
- Ya no se trata de una búsqueda de hechos, sino de una gestión de la credibilidad lingüística.

Esto cambia profundamente la forma en que interactuamos con la información. Ya no debemos preguntarnos "¿es cierto?", sino "¿cuáles son las fuentes y las posibles verificaciones?".

Pero entonces, ¿dónde está la verdad?

En la comunicación humana, la verdad suele ser una construcción social, validada por instituciones, fuentes y testimonios. La IA, en cambio, no participa en esta validación: simula un discurso informado, pero sin acceso a los mecanismos para confirmar la realidad.

De ahí el riesgo de que usuarios incautos confundan lo que la IA produce con la verdad objetiva, cuando en realidad a veces es una verdad mimética: una ilusión creíble pero no verificada.

Conclusión: Una Verdad Simulada

Podría decirse que la IA no crea un "mundo alternativo" en sentido estricto, sino un espacio de simulación lingüística, donde las distinciones habituales entre verdadero y falso se sustituyen por otra lógica: la de la plausibilidad y la coherencia textual.

Es una máquina para imitar el significado, no para establecerlo. Y esto plantea importantes retos en términos de epistemología, ética y uso responsable.

La IA no crea un mundo imaginario en el sentido de una ficción deliberada, sino que genera un espacio donde la distinción entre verdadero y falso queda suspendida. Por lo tanto, debemos reintroducir las herramientas críticas que nos permitan reconectar lo que se dice con la realidad.

En resumen, la IA no es una fuente de verdad, sino un espejo lingüístico, y depende de nosotros romper la ilusión de transparencia para ver con claridad.

CK - *Muy interesante. Así que, si entiendo bien, quienes comparan la IA generativa con el proceso ciego de "corrección" de errores en la transmisión del código genético de los seres vivos se equivocan: el código genético solo conserva los aciertos, mientras que la IA lo conserva todo, incluso lo falso.*

ChatGPT respondió:

¡Exactamente! Tu comparación es muy relevante. A diferencia de la evolución biológica, que es un proceso selectivo, la IA generativa opera sin un sistema natural de clasificación entre verdadero y falso.

Evolución biológica: Un filtro eficaz

En los organismos vivos, las mutaciones aparecen aleatoriamente, pero solo aquellas que confieren una ventaja (o no son demasiado dañinas) son retenidas por la selección natural. En otras palabras, existe un mecanismo de corrección por eliminación:

- Los errores perjudiciales desaparecen (el organismo muere o no se reproduce).
- Las innovaciones beneficiosas se conservan y transmiten.

Este proceso garantiza que, a largo plazo, los organismos vivos solo conserven lo que funciona.

IA Generativa: Acumulación sin Ordenamiento Absoluto

La IA, por otro lado, no selecciona sus "mutaciones" basándose en un criterio de verdad o eficiencia, sino únicamente en la consistencia estadística del lenguaje. Conserva todo lo aprendido, incluyendo errores, contradicciones y sesgos.

Carece de un mecanismo natural de corrección por eliminación. Por otro lado:

- Si un error se repite con frecuencia en los datos de entrenamiento, puede volverse más frecuente (efecto de contaminación).
- Si la información es veraz pero poco frecuente, puede perderse entre la multitud y no priorizarse.
- Las actualizaciones del modelo pueden corregir algunos errores, pero no hay garantía de que no se repitan de otra forma.

La gran diferencia: la retroalimentación humana

En los seres vivos, la selección es ciega pero efectiva.

En la IA, se requiere la intervención humana para filtrar, corregir y guiar su aprendizaje.

En otras palabras, la IA no evoluciona por sí sola: depende de cómo la alimentemos y monitoreemos. Esta es su fortaleza (su capacidad de retener todo y generar nueva información), pero también su peligro (puede amplificar errores y sesgos).

Por lo tanto, tu intuición es correcta: la IA no es una forma de evolución darwiniana, sino un gigantesco memorizador probabilístico que funciona acumulando elementos del pasado sin priorizarlos necesariamente según un criterio de verdad. Por eso requiere un control crítico permanente, a diferencia de los seres vivos, que encuentran su equilibrio por sí solos mediante la selección.

Miguel Angel Mahecha B.
Universidad Surcolombiana, Colombia



François Rastier. 2013. *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*. Paris, PUF, Coll. Souffrance et théorie. [Aprender para transmitir. La educación contra la ideología empresarial]

Educación e ideología empresarial
Una entrevista a François Rastier [1]

If you think education is expensive, try ignorance.
Abraham Lincoln

Civilization is in a race between education and catastrophe
HG Wells

- Al escribir *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale* usted ha escrito un libro comprometido (y polémico) en el que reflexiona sobre la crisis económica y política a la que se enfrentan las sociedades contemporáneas, y las consecuencias para el sistema educativo [2]. Al consultar sus otras publicaciones vemos que pertenecen al campo de la ciencia, en particular al dominio de la lingüística. En su opinión, ¿cuál es la especificidad de su perspectiva como lingüista sobre la cuestión de la ideología empresarial de la educación? (correlativamente, y/o en una formulación más polémica: en este ámbito, ¿qué legitimidad puede reivindicar un lingüista?).

- Comprometido, sí, pero la polémica no me interesa casi, ya que tendemos a multiplicar las polémicas para eludir la controversia. Es cierto que la ideología empresarial tiene sus defensores, pero evitan toda polémica, refugiándose tras argumentos económicos presentados como técnicas. A estos utilitaristas les pregunto para qué sirve la utilidad y, lo que es más importante, a quién le sirve.

Las denuncias se han incrementado -pero desde George Steiner a Alain Finkielkraut, se apoyan en una imagen académica y etnocéntrica de la cultura. En algunos sectores, las actitudes retrógradas se ven redobladas o incluso duplicadas por una condena conformista de la modernidad.

Me pronuncio como ciudadano, en un ensayo que busca informar, pero sin pretensiones académicas. Se trata del poder y la coerción. La ideología de mercado no es menos tóxica que cualquier otra: introduce un mito económico en la historia y, como siempre, hay vidas en juego. El libro se dirige a todos, pero está dedicado a la memoria de una profesora de matemáticas bien evaluada y con buena salud, que se prendió fuego en el patio, diciéndole a sus estudiantes: "Lo hago por ustedes". El suicidio ha sido reconocido como enfermedad profesional en France-Télécom, y podría serlo en el sistema educativo francés [3], y por qué no en el CNRS, donde la epidemia comenzó este año. No existe un recuento de las víctimas del sufrimiento en el trabajo. Mi libro se ha publicado en una colección titulada precisamente Souffrance et théorie.

La segunda parte del libro, titulada *Résistances* (Resistencias), está dedicada a las lenguas y las obras, objetos y prácticas culturales ejemplares que son irreductibles a la ideología empresarial. Las lenguas no pueden reducirse a instrumentos de comunicación, ni las obras de arte a mercancías: son, en cierto sentido, resistencias.

En cuanto a las lenguas, se enseñan cada vez más de acuerdo con el Marco Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas (MEREL), un texto legal en Europa y ahora ampliamente utilizado en todo el mundo. Generalmente utilizado sin ninguna resistencia, preconiza una teoría "pragmática" ampliamente extendida que permite, por ejemplo, reunir bajo el nombre de texto tanto una obra literaria como una etiqueta alimentaria. Veamos un caso: en el texto MEREL, de más de 400 páginas, encontré 52 apariciones de la palabra *œuvre*, [obra] 49 de ellas referidas a la expresión burocrática

mettre en œuvre [implementar, poner en marcha]. La enseñanza de idiomas se organiza así en torno a "niveles de competencia": ¡qué motivador es pasar del C1 al B2! Todos los programas de evaluación lo confirman.

La literatura es la única forma de arte que se enseña en profundidad. Pero, al menos en Francia, se tiende a sustituir por "lo literario", una noción vagamente sociológica que hace de la literatura un "discurso social" más, idéntica al discurso de los medios de comunicación, que se describe utilizando las mismas categorías. Se descuidan los proyectos estéticos de las obras, que se convierten en simples textos, y como si fuera poco, textos simples. Los escritores se convierten en actores sociales que buscan posiciones competitivas. Esta banalización comienza explícitamente con La naissance de l'écrivain, en la que Alain Viala, que presidió durante quince años la Comisión de Programas, explica que el escritor aparece con el nacimiento de la categoría socioprofesional de escritor [4]. Sustituimos el arte por el mercado del arte: sin duda es más fácil de entender.

Las tres referencias irónicas de Sarkozy a *La princesse de Clèves* (La princesa de Cleves) durante su campaña de 2007 sólo sirvieron para reforzar un populismo ya latente en donde se nos quiere hacer creer que cualquier conocimiento levemente amplio de un tema es elitista. En aquella ocasión, el candidato se refirió a la recepcionista de la oficina de Correos, de una forma despectiva. Es cierto que en el mostrador un empleado no suele tener ocasión de referirse a *La princesse de Clèves*, pero como persona, antes o después de su vida laboral, fuera del horario de trabajo, ¿por qué negarle una vida cultural? [5]

Sería demasiado fácil culpar siempre a los sucesivos gobiernos, cuando las comunidades educativas, universitarias y de investigación le han dejado hacer el trabajo a las máquinas, se han rendido a las intrigas, han seguido las modas "modernizadoras", han abandonado la ambición de sus programas y han subestimado la complejidad de sus materias. Está muy bien criticar a los grandes responsables, pero los pequeños responsables podemos anticiparnos a la situación: en un liceo cualquiera de dos mil alumnos, sólo el último curso de literatura cuenta con apenas quince estudiantes. En resumen, Balzac se unirá a Píndaro en algún archivo, mientras que muchos estudiantes serán rechazados en las carreras de gestión.

Hay que ir más allá de la mera observación o de la indignación, por justificadas que parezcan, y proponer formas alternativas de pensar. En cuanto a la educación, debemos negarnos a reducirla a la formación (profesional o vocacional), sin descuidar esta última. El campo de la didáctica (o de las didácticas) sigue siendo el de la formación: es importante pero limitado. La didáctica es un campo de aplicación de cada disciplina. Por razones administrativas, se le ha querido convertir en una disciplina autónoma que demasiado a menudo transmite un discurso técnico. Pero el índice de fracaso escolar sigue siendo elevado; las competencias básicas como la lectura, la escritura y el cálculo disminuyen en Francia y en la OCDE, donde se calcula oficialmente que el 15% de los niños que abandonan la enseñanza obligatoria son semianalfabetos [6].

Ustedes mencionan también las consecuencias de la crisis económica en la educación y, por supuesto, en la cultura, pero me gustaría subrayar también las causas culturales de la crisis: la dimensión crítica del pensamiento ha sido atacada en las humanidades por el placer deconstructivo, la ideología de la transgresión, y en las ciencias por el exceso tecnicista, la reducción de la racionalidad a meros procedimientos, bajo el pretexto de la formalización teórica o la eficacia práctica. La crisis es también el resultado de estas formas de desregulación.

Por último, aquí como en todas partes, la crisis no es más que un pretexto para justificar la extorsión salarial y el empobrecimiento cultural: la falta de educación es un bien preciado para quienes quieren acabar con la democracia.

Parece ser que el mercado laboral justifica la dimisión educativa, cuando los expertos de la OCDE escriben fríamente y sin tapujos: "Se necesitan trabajadores altamente cualificados en empleos tecnológicos; los trabajadores poco cualificados se utilizan para servicios que no pueden automatizarse, digitalizarse o deslocalizarse, como los cuidados personales; y las cualificaciones intermedias están siendo sustituidas por la robótica inteligente" (2012). Esta dimisión se estaba

preparando mucho antes de la crisis: a principios de siglo, la OCDE ya decía que "los programas escolares no pueden diseñarse como si todo el mundo tuviera que llegar lejos" (2001).

Europa no se queda atrás cuando se propone "identificar las necesidades de formación" y luego "hacer que la educación y la formación sean más pertinentes para el mercado laboral", de modo que los ciudadanos tengan "una combinación adecuada de cualificaciones y competencias" (Consejo Europeo, 2011) [7].

- ¿Cómo explicaría la relación entre su trabajo, de considerable importancia en el campo de la lingüística, y este texto más coyuntural? Para quienes estén familiarizados con su trabajo especializado, *Apprendre pour transmettre* forma parte de una lógica global, pero para otros, el cambio de dirección puede parecer sorprendente, incluso abusiva: "¿Qué autoridad tiene usted Sr. Rastier en cuestiones técnicas de la educación?"

-No se trata sólo de cuestiones técnicas... Desde 1963, mi experiencia como profesor en diversos sectores (alfabetización de adultos, colegio de educación prioritaria, colegio técnico, universidad) no legitima nada; pero observo que muchas autoridades académicas y responsables en la toma de decisiones parecen haber preferido en cambio comisiones y otros altos consejos.

Los especialistas en un campo determinado pueden elaborar informes de expertos (en comités editoriales, por ejemplo), pero ¿por qué confiar en expertos que no están cualificados para otra cosa? Las comisiones de evaluación suelen crearse de forma opaca, para premiar virtudes sindicales u opciones epistemológicas compartidas con los responsables y los que toman decisiones. Vienen personas a inspeccionar las unidades de enseñanza e investigación, rellenan formatos de evaluación y, sin tener tiempo ni a veces ganas de leer los expedientes científicos, se complacen en elaborar ratings bibliométricos [8].

La cuantificación universal degenera el conocimiento en información atomizada, cuyos histogramas, gráficos circulares y otras distribuciones gaussianas. Estamos convirtiendo la educación y la investigación en una realidad administrativa más, sin darnos cuenta de que los procedimientos de evaluación prohíben cualquier valoración específica. Es más, el ranking fomenta el fraude, ya que todo el mundo intenta ascender en la clasificación y desequilibra su actividad en favor de actos lucrativos, ya sea en hospitales, laboratorios o comisarías [9].

Por ejemplo, en el CNRS, la fecha de inicio, la fecha de finalización y el número de días de una conferencia deben declararse en tres campos distintos, porque la calificación de la conferencia depende de su duración. El acoso moral incluye tener que cumplir estos criterios y privar a los investigadores y profesores del control sobre su trabajo.

Nombrados por las autoridades, los expertos son a menudo los instrumentos de la gobernanza empresarial. Abundan los conflictos de intereses, como puede verse en los ámbitos de la salud y el medio ambiente. En economía, ningún experto institucional vio venir la crisis. En investigación, las licitaciones son aparentemente elaboradas por expertos, pero no conozco ningún descubrimiento científico de importancia que haya resultado de una licitación.

Añado que los grandes proyectos se basan en intereses industriales, como el Human Brain Project [Proyecto Cerebro Humano], financiado por Europa con mil millones de euros y basado en la metáfora obsoleta entre el cerebro y el ordenador. Por otra parte, mientras los laboratorios se transforman en oficinas de proyectos, mientras trusts como Microsoft se benefician de créditos fiscales a la investigación en detrimento de los laboratorios públicos, la investigación fundamental se marchita. Albert Fert recibió el Premio Nobel por descubrir fenómenos que desde entonces han sido explotados por las tecnologías de memoria digital, desde los chips a los discos duros: Fue el primero en decir que su tesis no sería financiada.

-Con *Apprendre pour transmettre*, usted extiende a la enseñanza de las humanidades y las ciencias sociales y a la cuestión de la educación, una reflexión ya larga basada en el análisis del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). En términos más generales, con *Apprendre pour*

transmettre, usted hace explícito el potencial político de su trabajo teórico. ¿Por qué lo hace ahora? ¿Cuál es la urgencia que le lleva a hacerlo hoy?

-La mercantilización de la enseñanza lleva décadas produciéndose, pero la crisis económica ha servido de pretexto para encubrir, bajo la apariencia de gobernanza, una precariedad generalizada y presiones intolerables que van del acoso banal al chantaje laboral.

Como todas las disciplinas están horrorizadas, los lingüistas y la gente de las "humanidades" (perdón por la palabrota) pueden actuar de varias maneras:

- Analizar el lenguaje de gestión de las instituciones, benigno, pero discretamente aterrador.
- Negarse a que sus disciplinas se conviertan en el discurso acompañante de la comunicación mediática y la industria cultural. Alejarse del entertainment, y las conferencias ociosas sobre series de televisión y zombis, y crear "contenidos" artesanales.
- Reconocer el papel auxiliar de la tecnología digital, pero utilizar las humanidades digitales para promover las humanidades.
- Rechazar el utilitarismo económico en favor de los beneficios para todos; abandonar la mentalidad de ser un auxiliar, un subcontratista o un extra ornamental.

Además de mi llamamiento a reconocer la complejidad de las lenguas y las obras, me gustaría plantear algunas preguntas sobre las prácticas sociales y las instituciones. La sociedad civil, el ámbito del civismo -es una yuxtaposición evolutiva de instituciones formales e informales, reguladas y no reguladas, partidos, sindicatos, asociaciones y colectivos: la diversidad de sus normas, como la diversidad de las personas que se reúnen en ella, es un fundamento de la vida social y el principal resorte de su evolución.

Sin embargo, los sucesivos gobiernos están organizando el funcionamiento del Estado y el conjunto de la vida social favoreciendo, o incluso imponiendo, una única forma de organización, la de las empresas: las consultoras han desarrollado la Revisión General de las Políticas Públicas (RGPP), como McKinsey para la Dirección General de Modernización del Estado, Boston Consulting Group para el Departamento Nacional de Educación, Kurt Salmon para el Departamento de Ecología. En todas partes se utiliza el mismo lenguaje (competencias, evaluación, excelencia, gobernanza -para el lean management-, etc.), y desde las escuelas hasta los hospitales encontramos las mismas tácticas de presión y los mismos sufrimientos en el trabajo [10].

La experiencia histórica demuestra que los Estados totalitarios han intentado organizar el conjunto de la vida social según un modelo único (como el Ejército para el nazismo, el Partido para el comunismo): elevado al nivel estatal, la gestión se convierte en la estructura misma de lo que se ha dado en llamar *soft power*. Sigue siendo perfectamente compatible con el militarismo y el socialismo de mercado. Sin eliminar las formas de organización no gerencial, las restringe secándoles todas las subvenciones y se esfuerza por controlarlas.

-Leyendo *Apprendre pour transmettre* a la luz de su obra científica, hay algo que sorprende: mientras que muchos de sus trabajos defienden la idea de un enfoque informatizado de los textos y los corpus, usted dedica algunas páginas muy duras al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y a los desarrollos digitales en el ámbito de la educación. ¿No hay aquí una paradoja?

-Démosle a la tecnología el lugar que le corresponde, es importante y accesoria. Lo digital es simplemente un medio que favorece determinadas prácticas, como la investigación léxica, la lectura no lineal, el acceso al corpus y la lectura en serie. Es un complemento, no un sustituto. Corresponde a las disciplinas desarrollar sus recursos documentales e informáticos en función de sus proyectos científicos.

Los cursos en línea se han convertido en un sector económico; derivan de los cursos de formación digitalizados en las empresas, que ofrecen una formación más rápida sin necesidad de alquilar salas. Si la educación se redujera a la transmisión de información, podría impartirse mediante vídeos en línea. Veremos cómo evoluciona la FUN (acrónimo de France Université Numérique). Como aún no se han digitalizado, los profesores se convierten en repetidores, o lo que nosotros llamamos tutores: se aseguran de que los vídeos hayan sido vistos.

Desde hace dos décadas, los vídeos están disponibles en línea, pero esto no ha supuesto ninguna restricción para los cursos llamados "presenciales". Sin embargo, ahora se tiene la sensación de que los responsables políticos están deseando dar este paso, como si la proliferación de fotocopias hubiera justificado en su momento el cierre de departamentos universitarios. Detrás de la desmaterialización se esconden intereses privados: por ejemplo, la ENS ha pagado 50.000 dólares a Coursera, el gigante californiano de Mooc, para que la incluya en su oferta.

Pero, ¿qué se puede decir en un Mooc? Hay que ceñirse al mainstream, a la corriente dominante, a la "ciencia normal", porque en muchos puntos delicados no se le puede decir todo a cualquiera. En este programa de mínimos, la dimensión crítica se difumina, al igual que los valores transmitidos: apenas se da la opinión personal, uno se ajusta al género, a riesgo de perder diversidad y quedar formateado por un pensamiento único de los sucesivos ministerios.

Se considera el esperado fin de las clases magistrales, pero los Moocs no dan más de sí, y las empresas que los distribuyen pretenden sustituir los diplomas por insignias de competencias en las hojas de vida. ¿Qué se hace con los errores, tan importantes para la comprensión? ¿Qué pasa con la identificación, tan importante para la maduración emocional e intelectual?

Después de las clases, empezamos a virtualizar a los estudiantes: el consejo departamental de Rhône-Alpes experimentó, para compensar la ausencia de estudiantes, con avatares colocados en sus pupitres, sin duda para no aislarlos de sus compañeros. Las cámaras web y los micrófonos aportan presencia.

-Usted rechaza cualquier nostalgia, cualquier idealización de las antiguas formas de transmisión educativa. Pero algunas personas podrían tener una visión reaccionaria a causa de lo que usted dice...

-La derecha reaccionaria ha despreciado el "pedagogismo", pero en realidad se dirige contra todos los proyectos pedagógicos emancipadores desde Freinet o Montessori, que pretendían educar a ciudadanos autónomos y responsables. Por otra parte, los métodos pedagógicos que utilizan los responsables políticos tienden a producir operadores capaces de aplicar instrucciones. Un ejemplo: un ponente parlamentario de la UMP propone enseñar código informático en la escuela (se han realizado experiencias piloto -talleres Kidscoding- financiadas con Microsoft) utilizando tiempo que se le quita a la asignatura ciencias de la vida.

¿Por qué querer confinar estas cuestiones a un debate derecha-izquierda, tanto más superficial cuanto que los sucesivos gobiernos han mantenido y profundizado la misma orientación? Algunos esperaban la desaparición de las costosas y superfluas agencias encargadas de la financiación (como la ANR) y de la evaluación (como la AERES): no ha sido así. En la enseñanza secundaria prevalecen las continuidades, de acuerdo con los deseos de los aparatos que se apoyan mutuamente.

El contenido de la enseñanza no es ni de derechas ni de izquierdas, pero la demagogia sigue siendo invasiva.

Además, no hay por qué dejar la crítica del discurso empresarial a los autores que critican a Occidente (como Legendre), la democracia (como Agamben o Badiou) o incluso el judaísmo mundial (como Heidegger). Condenar la modernidad política rechazando la democracia y los derechos humanos deja en la sombra a la ideología empresarial, aunque florezca en tiranías como China.

Planteo cuestiones como el deseo de aprender, ciertamente independiente de las posiciones en la Cámara. La cultura no es elitista, y si lo fuera, abogaría por la democratización de este elitismo.

Al igual que la curiosidad sigue siendo la mejor oferta, el deseo de aprender es el resorte principal de toda educación: si no conseguimos basarnos en él, despertarlo y reavivarlo, estamos condenados al fracaso. Los argumentos utilitaristas sólo consiguen apagarlo: "le servirá de algo", esta frase "motivadora" implica a menudo que el resto carece de sentido. Este prejuicio se ha interiorizado tanto que ahora vemos cómo los alumnos pierden interés por todo lo que no les parece valioso.

Me excuso por la metáfora, pero los donantes de sangre a los que queríamos pagar se negaron indignados a cobrar, e incluso se negaron a volver a donar sangre. En algunos países, por ejemplo, es descortés o incluso ofensivo pagar las deudas, porque rompe el vínculo social de las obligaciones recíprocas.

Soy partidario de una pedagogía del desafío que, por supuesto puede ser divertida, pero sigue siendo la antítesis de la competencia económica. Entendamos que la educación descansa enteramente en una antropología del intercambio que hemos podido esbozar a partir del Ensayo sobre el don de Marcel Mauss. Los intercambios de los que han surgido las lenguas y otras formaciones culturales no son reducibles al intercambio comercial y transmiten valores muy diferentes: ¿no se dice que proporcionamos educación? En el mundo de la cultura, sin duda podemos competir en términos de suntuoso prestigio, pero el interés siempre prevalece sobre el beneficio.

Una teoría de la educación presupone necesariamente una antropología y una gnoseología (generalmente implícitas). La antropología incluye una teoría de la persona (no del sujeto, psicológico o filosófico, ni del individuo biológico) y una teoría de la sociedad.

El conocimiento no es una acumulación de información rebautizada como "conocimiento". ¿Cómo podemos vincular vídeos (y disciplinas) entre sí? Saber es saber cómo establecer la conexión entre "conocimiento" y, por tanto, aprender dentro de una práctica social.

La dimensión crítica de todo conocimiento -inseparable de la ética- presupone la perspectiva necesaria para aprovechar los propios errores y medir el alcance de la propia ignorancia, mientras que el verdaderamente ignorante encuentra la respuesta a todo -o hace clic en el primer eslabón que aparece a través de su motor de búsqueda. Incluso si aceptamos de manera simplista que la verdad está en los hechos, aún necesitamos reconocerlos, darles significado y priorizarlos. Luego, caracterizar el contenido y la relevancia de dichos hechos. En tercer lugar, la reflexión determina el alcance del conocimiento así desarrollado. Podríamos así distinguir tres momentos: (i) Información: conocer los hechos considerados como tales, es decir de los textos y documentos básicos. (ii) Contextualización de la información en su fuente: fechas, lugares, autores, crítica de textos, etc. (iii) La apropiación en el contexto actual -teórico y/o práctico- conduce finalmente a una especie de reelaboración. En definitiva, la información queda privada de contenido sin la contextualización que, in fine permite apropiarse de ella.

Además, una teoría de la educación presupone una teoría del lenguaje y, más generalmente, de los signos, porque la transmisión es un conjunto de prácticas semióticas. Sin embargo, la teoría del lenguaje que domina a nivel internacional sigue siendo la -muy empobrecida- del positivismo lógico, que lo convierte, en el mejor de los casos, en un código entre otros y, en el peor, en una especie de lenguaje formal fallido (Montague). Sigue siendo perfectamente compatible con la ideología técnica y no permite ninguna perspectiva crítica sobre sus fundamentos. Por lo tanto, queda trabajo específico por realizar para desarrollar una reflexión teórica que dé cuenta de la complejidad de los sistemas semióticos y los objetos culturales que informan.

La pregunta: ¿por qué aprendemos?, la de las motivaciones y los proyectos, precede a la de los objetos y los métodos. La autoestima es una condición del aprendizaje: la igualdad defendida e implementada por la escuela republicana sirvió para dar confianza, precisamente para cancelar de manera simbólica las desventajas iniciales debidas a las desigualdades sociales. No se estudia desde la primera infancia para construir una hoja de vida. Sólo aprendemos y retenemos si encontramos algún valor en ello y sólo mejoramos si ganamos confianza, incluso prestigio, de ello.

La persona, como figura individual y social, se construye bajo la mirada de los demás y, a menudo, sostenida por ellos. Los otros conocidos en las redes sociales (friends y followers) palidecen en comparación con aquellos que están dotados de prestigio y autoridad (no todos los profesores son elegidos como maestros): el otro significativo es objeto de un apego, incluso de seducción.

Una persona confiable inspira confianza en sí mismo lo que le permite aprender e incluso crear. Pero la autoridad sólo se vuelve emancipadora si no se basa en ninguna posición de poder.

Sin embargo, lo que está en juego en la ideología empresarial es el poder, porque la invocación repetida de la utilidad apunta in fine a la sumisión al poder económico.

El conocimiento es un bien público, que no disminuye al compartirlo, sino que aumenta, porque allí se desarrolla: se organiza un seminario para que algunas personas aborden temas que no habían abordado. El conocimiento que se proporciona se revierte de múltiples maneras.

La triple obligación de dar, recibir y devolver tiene sin duda un significado antropológico general. Podemos observar su implementación en la primera señal del niño: señala un objeto mientras mira al adulto, y el adulto le devuelve el favor. Se establece así una objetividad compartida: esto es para mí en la medida en que lo es para nosotros. Este "nacimiento del significado" (ésta es la expresión en Cyrułnik) se perpetúa y se vuelve más complejo en los intercambios posteriores y, en primer lugar, en el aprendizaje de la lengua. No podemos distinguir la interacción entre el niño y el adulto del surgimiento de objetos semiotizados y valorados en común; así como posteriormente no podemos separar la relación educativa y los contenidos impartidos.

Esto va más allá de la pragmática del positivismo lógico, porque la comunicación se toma y contextualiza en un proceso de transmisión. La distinción entre el emisor y el receptor sigue siendo borrosa: creemos que hablamos por nuestra propia autoridad, pero aun así necesitamos sentirnos empoderados; creemos que alguien nos habla, pero nuestra escucha posee ya la dimensión de una respuesta; finalmente, cada palabra que queda está dirigida a alguien, pero también está destinada a otros (así, el testimonio del exterminio se dirige a los vivos y está destinado a los compañeros perdidos).

Lo que es cierto para las lenguas se aplica aún más claramente a las obras: sus autores ciertamente compiten, pero para transmitir lo que creen haber recibido de las obras que los educaron.

Finalmente, en lo que respecta a las culturas, podemos explicar su dinamismo en términos de deudas simbólicas, contraídas dentro de ellas como entre culturas, hasta el punto de fundar una cultura cosmopolita, como lo ha atestado la literatura mundial durante mucho tiempo.

La deuda simbólica se extiende así desde el intercambio lingüístico hasta la transmisión cultural. La educación es una entrada a este ciclo acumulativo; Como no tiene objetivo y es interminable, conserva todo su significado y nos da un poco de él.

- ¿Podría finalmente hacer una presentación de su trabajo, en donde sitúa *Apprendre pour transmettre* entre sus otros libros?

Mi trabajo se centra principalmente en textos (filosóficos, literarios y científicos). Parten de la lingüística para reencontrarse con la filología y la hermenéutica (a través de la hermenéutica material). Los textos digitales y la lingüística de corpus están incluidos [11].

Estoy abreviando para evitar el informe de actividades, un género importante hoy en día. *Apprendre pour transmettre* es un ensayo en el que encontramos rastros de mis trabajos anteriores sobre lingüística o literatura, pero que no se refiere a ellos explícitamente. Quiere ilustrar una concepción de la cultura que me parece irreductible a la ideología empresarial. La educación y la investigación son en efecto portadoras de valores no mercantiles y su dimensión crítica exacerba cierto revanchismo [12].

Notas

[1] NdT. Entrevista realizada por Sarah Al-Matary y Yannick Chevalier, profesoras de Literatura francesa en la Universidad de Lyon 2. Sarah Al-Matary et Yannick Chevalier (2014) "Éducation et idéologie managériale", [En ligne], Volume XIX - n°4 (2014). Coordonné par Christophe Gérard, <http://www.revue-texto.net/index.php/http://Parutions/Marges/docannexe/file/111/css/images/index.php?id=3594>.

[2] NdT. En Colombia, el profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Renán Vega Cantor publicó en el año 2015 un libro polémico cuyas preocupaciones coinciden con el libro del profesor Rastier. Se trata de *La Universidad de la Ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior* cuya tesis central encontramos en el siguiente fragmento: "Este libro se elaboró a partir de una indagación documental sobre la universidad mercantil en diversos lugares del mundo, pero también se incluyó como una fuente directa mi propia experiencia como profesor de una universidad pública de Bogotá durante más de un cuarto de siglo, en donde he podido soportar en carne propia la destrucción de un tipo de universidad -que no era ni mucho menos un paradigma envidiable, por su carácter conservador y retrógrado- que funcionaba relativamente bien y que tenía garantizado un presupuesto adecuado para su tamaño. Eso quedó atrás hace una década y ahora esa universidad especializada en la formación de maestros de enseñanza media y básica sufre todas las carencias de la universidad mercantil (administradores neoliberales y represivos, superpoblación, hacinamiento, deterioro infraestructural, profesores por contrato y mal pagos, segmentación entre profesores que se creen de élite - y presumen de ser investigadores - y el resto, evaluación de la productividad por puntos, revistas indexadas que no lee nadie...) Personalmente he sido testigo y protagonista de esta mutación, y en esta obra de alguna manera sistematizo esa experiencia, aunque en ninguna parte del libro lo haga de una forma explícita. Esa experiencia me ha permitido tener una visión directa de las transformaciones de la universidad pública en un país dependiente, cuyas clases dominantes sueñan con convertirnos en una réplica pobre de Miami y nos han reducido a ser un protectorado incondicional de Estados Unidos, lo cual se manifiesta, entre otras cosas, en nuestro desastroso sistema educativo, que para más señas ocupa uno de los últimos lugares en las pruebas neoliberales de evaluación de la OCDE (conocidas como PISA). Los resultados de estas pruebas son una verdadera bofetada al Estado y a las clases dominantes de Colombia, porque los mismos parámetros neoliberales de medición demuestran que no son ni siquiera capaces de "participar competitivamente" en el mercado mundial, a partir de regalar nuestros bienes comunes de tipo natural, de lo que tanto presumen. De tal suerte, la educación en este país simplemente reproduce la cultura traqueta que se ha hecho dominante en nuestra sociedad, y para la cual son más importante el fútbol y las reinas de belleza que la desaparición de un hospital, una escuela o una universidad. Y lo mejor de todo radica en que el inquilino de la Casa de Nariño anuncia que Colombia tendrá el mejor sistema educativo de América Latina en 2025, y que alcanzaremos a Finlandia en 2042, ¡No dice que nuestra educación será similar a la que tenía Finlandia en el siglo XIX! Todos esos embustes se encubren, para completa, con el sofisma de la sociedad del conocimiento y la incorporación de los NTC al mundo educativo, cuando esto simplemente es un negocio que favorece a mercachifles como Bill Gates y a unos cuantos cipayos criollo, En verdad, el sistema de educación superior de Colombia -público y privado- es una muestra palpable de lo que es la universidad de la ignorancia, acorde, por lo demás, con la cultura traqueta, de la que son genuinos exponentes "notables" individuos del parlamento y del "alto gobierno", entre ellos los "honorables" miembros de la familia de un expresidente de la República que, entre muchos de sus crímenes y delitos, ha sobresalido por hacer plagios en la Universidad de los Andes, uno y otro por falsificar certificados de la Universidad de Oxford" (pp. 14-15).

[3] Pierre Jacque, profesor de electrónica en Marsella, se suicidó la víspera del inicio del curso escolar 2013-2014; en su carta de despedida dirigida a sus colegas, subrayó que "la profesión tal como ha llegado a ser" ya "no le resultaba aceptable a conciencia". El 7 de junio de 2014, el rector de la Academia reconoció oficialmente que este suicidio fue "atribuible al servicio (trabajo)".

[4] NdT. "En su primera obra importante, *El nacimiento del escritor*, de 1985, Alain Viala enumera los diferentes incentivos y oportunidades sociales que se ofrecen a quienes quieren dedicarse a la escritura en el siglo XVII, así como los obstáculos si la descuidan o rechazan, los diferentes lugares y funciones disponibles, las instituciones o actores con quienes negociar, los diferentes tipos de reconocimiento, tanto social como financiero, a los que se puede reclamar, según qué dependencias

logra adquirir una cierta independencia, y cuál. Alain Viala ve cómo los modos de existencia y los vínculos del escritor se aclaran y refuerzan durante el siglo XVII: el estudio estadístico conduce, pues, a una historia, la que anuncia la palabra "nacimiento". La posición del escritor es considerada, por así decirlo, desde fuera, considerando lo que lo enmarca, lo determina, lo moldea. Este análisis de la condición social del escritor aborda sólo de manera muy indirecta el significado que la sociedad da a su actividad y por tanto a la inversión que le reserva." Sermain, Jean-Paul. " Naissance de l'écrivain moderne". Littéraire -Tome 1, édité par Marine Roussillon et al., Artois Presses Université, 2018, <https://doi.org/10.4000/books.apu.17987>.

[5] La petición es espontánea. Discutí con un vendedor de melones sobre René de Obaldía, con mi vendedor de periódicos sobre la Vita Caroli de Eginhard; una cuidadora que conducía a mi madre en una camilla me preguntó si los poemas en prosa de Baudelaire eran realmente poemas, etc.

[6] NdT. Para el caso de la región Latinoamérica y el Caribe, ver el informe de la UNESCO, PISA 2022: el panorama de los países de América Latina y el Caribe, UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean [811], Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [172]

[7] En este punto, me apoyo en los trabajos de Nico Hirtt.

[8] Se financió una beca posdoctoral para automatizar la visualización de la calificación AERES, "cuyo informe de actividad contiene una serie de representaciones visuales (histogramas y radares) que resumen los puntos fuertes y débiles de las instituciones evaluadas. Estos histogramas se han construido a partir de un análisis manual de las unidades de información extraídas de los informes de los expertos. El objetivo del postdoctorado es utilizar herramientas de PLN -Procesamiento Automático del Lenguaje- (lexicométricas, logométricas, textométricas, etc.), y recursos ontológicos para analizar o anotar los textos y permitir construir este tipo de representaciones visuales de forma automática o semiautomática." (Liste LN, 5 de junio de 2014).

[9] Para ganar puntos de crecimiento, la Comunidad Europea se ha comprometido a incluir las actividades ilegales en los balances económicos. En un documento reciente titulado How to measure and estimate illegal activities, los expertos de Eurostat escriben en el acápite § 11: With this information Sales/Output can be calculated. $GO (P.1) = Sales = Number\ prostitutes \times Number\ contacts\ per\ prostitute \times Price$ Algunos cálculos son más delicados en el caso de las drogas, sobre todo cuando se trata de evaluar la pureza: $Import\ Quantity = Quantity\ consumed / purity\ factor$ (§47); los expertos también intentan estimar los costos de almacenamiento y transporte que se deducen de los márgenes brutos. Por supuesto, no hay consideraciones éticas que se interpongan en sus cálculos, ya que sólo tienen en cuenta a las prostitutas presuntamente consentidoras. Tampoco hay lugar para consideraciones políticas: ¿cómo luchar contra el tráfico ilegal, a riesgo de reducir el PIB y minar la confianza de los inversores y las agencias de calificación? Una vez legitimadas económicamente las actividades ilegales, ¿por qué y cómo limitar el blanqueo de dinero sucio?

[10] Paradójicamente, las empresas están abandonando las formas jerárquicas de gestión y la obsesión por el control para aumentar la productividad. (cf. Isaac Getz et al., Liberté & Cie, Quand la liberté des salariés fait le succès des entreprises, Fayard, 2012). Incluso algunas grandes écoles (escuelas privadas) de alto nivel se están interesando por este modelo organizativo.

[11] Sobre el tema de los corpus digitales, he reunido un colectivo sobre el análisis de datos textuales, dedicado a los sentimientos en 350 novelas francesas (1995), otro sobre los corpus (2007) y, por último, he dedicado un libro a la semántica de los corpus (La mesure et le grain, Champion 2012).

En el campo de la epistemología, he publicado *Sémantique et recherches cognitives* (1991), *Herméneutique: sciences, textes* (1997) e *Introduction aux sciences de la culture* (2002), así como diversos trabajos sobre Saussure y el neosaussurismo.

La teoría subyacente sigue siendo la semántica interpretativa (además del libro del mismo nombre, 1987, cabe mencionar *Sens et textualité*, 1989, y *Sémantique pour l'analyse - de la linguistique à*

l'informatique, 1994). Una obra colectiva reciente de esta corriente de investigación presenta la agenda (*Textes, documents, œuvres*, Presses Universitaires de Rennes).

En filosofía, he publicado un análisis narrativo y temático de los *Éléments d'Idéologie* (1971) de Destutt de Tracy, un estudio del corpus digital de las obras completas de Deleuze (en colaboración con Sylvain Loiseau) y recientemente un capítulo en una colectiva editada por Emmanuel Faye (*Heidegger, le sol, la communauté, la race*, Beauchesne).

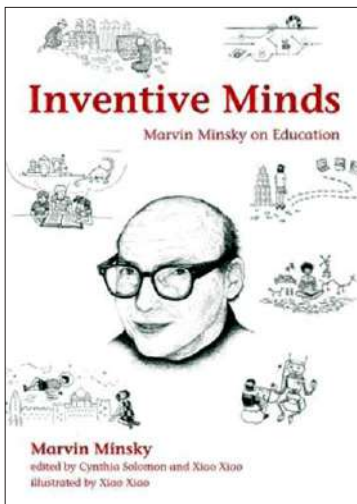
En literatura, he estudiado el *Dom Juan* de Molière, las *Poésies* de Mallarmé, *Les mille et une nuits*, Jodelle, Maupassant (Toine), *L'assommoir* de Zola, *Zone* de Apollinaire; por último, el único poemario de Primo Levi, *Ad ora incerta (Ulysse à Auschwitz)*, Cerf, 2005); a raíz de este libro, un último ciclo de trabajos se centra en el testimonio literario de la violencia política de masas.

Otros estudios, menos monográficos, abordan la interpretación literaria, las disciplinas textuales (filología, hermenéutica, temática, estilística, retórica, poética de los géneros) y la doxa en los corpus literarios.

Por último, aún no se ha publicado una recopilación de estudios sobre Chamfort, Balzac, Berlioz, Flaubert, Rimbaud, Proust, Breton, Borges y Beckett.

[12] Si tuviera que ceder a un arrebato de moralismo antiguo, citaría a Petronio: "Quienes solo se preocupan por acumular riquezas no quieren que se crea entre los hombres que nada es mejor que lo que ellos mismos poseen. Por lo tanto, critican a los amantes de la literatura por todos los medios posibles, para que ellos también parezcan estar por debajo del dinero. [Qui solas extruere divitias curant, nihil volunt inter homines melius credi quam quod ipsi tenent. Insectantur itaque, quacumque ratione possunt, litterarum amatores, ut videantur illi quoque infra pecuniam positi]" (Satyricon, LXXXIV, 1). No puedo evitar encontrar algo kafkiano en ese verbo insectantur].

Miguel Angel Mahecha B.
Universidad Surcolombiana, Colombia



Marvin Minsky. 2019. *Inventive Minds. Marvin Minsky on education*. Edited by Cynthia Solomon, Xiao Xiao. Massachusetts, MIT Press. <https://direct.mit.edu/books/oa-edited-volume/4519/Inventive-MindsMarvin-Minsky-on-Education>

El libro recoge seis ensayos del pionero de la inteligencia artificial, Marvin Minsky, mostrando cómo la educación puede fomentar la inventiva. Hay un valor agregado y es que cada ensayo es enriquecido por comentarios de antiguos colegas y alumnos que identifican sus ideas clave y conectan sus escritos con la investigación actual.

En cada ensayo, Minsky analiza las deficiencias de la educación convencional (en particular en matemáticas) y considera enfoques alternativos; reflexiona sobre el papel de los mentores; describe estrategias avanzadas para el pensamiento transversal y sugiere proyectos para los niños. Cada ensayo se acompaña de comentarios de uno de sus antiguos colegas o alumnos, que identifican sus ideas clave y conectan sus escritos con la investigación actual. Minsky observó una vez que, en la enseñanza tradicional, "en lugar de promover la inventiva, nos centramos en prevenir errores". Como es de esperar, estos ensayos son relevantes para las discusiones actuales

sobre la escuela, la informática, el aprendizaje y la inteligencia artificial. Para la mayoría de los lectores potenciales, profesores, estudiantes, padres de familia que han reflexionado sobre los temas aquí planteados, la perspectiva de Marvin aporta una perspectiva refrescante. Es tarea de cada lector aportar su conocimiento sobre otros escritores e investigadores que ofrecen puntos de vista similares, o incluso opuestos.

De los ensayos aquí recopilados, cinco surgieron de la participación de M. Minsky en el proyecto *One Laptop per Child* (OLPC) Una Laptop por Niño (OLPC), un esfuerzo masivo para poner la tecnología computacional al alcance de los niños del mundo. Minsky vio esto como una oportunidad para corregir algunos de los malos hábitos arraigados del sistema educativo. Por ejemplo, el ensayo 5 comienza con la sugerencia de que el enfoque educativo en la educación general amplia es erróneo, y que los niños se beneficiarían más de un sistema que les permitiera especializarse y profundizar en un solo tema de su interés profundo. Independientemente de lo práctico de esta idea, es notable por lo que indica sobre su enfoque del aprendizaje. Para Minsky, los estudiantes no eran recipientes vacíos que llenar de conocimiento, ni malas aproximaciones a adultos plenamente desarrollados, sino que se les entendía como agentes plenamente activos y creadores de sus propias mentes. Como tal, necesitaban perfeccionar sus habilidades mentales en las tareas exigentes que conlleva la intensa búsqueda de un objetivo personal. La educación tradicional proporciona contenido, pero los creadores requieren métodos y herramientas.

Minsky era muy consciente del poder de las ideas, tanto buenas como malas, y el proyecto OLPC representó una oportunidad para "ofrecer a nuestros hijos ideas que pudieran usar para inventar sus propias teorías sobre sí mismos" (ensayo 6). Esto fue un llamado a un modelo educativo en total sintonía con el antiguo mandato griego de "conócete a ti mismo". Minsky vio que las computadoras y las ideas computacionales tienen el potencial de brindarnos herramientas mucho mejores para lograr esta tarea que las que jamás han existido en la historia. La revolución computacional en el autoconocimiento humano ha sido posible, pero aún no se ha realizado, y estos ensayos pueden considerarse esfuerzos para avanzar hacia esa meta.

Temas

El pensamiento de Minsky giraba en torno a una serie de ideas interconectadas, que aparecen repetidamente en sus escritos, tanto aquí como en otros lugares. En lo que sigue se resumirán algunos de sus temas recurrentes más sobresalientes.

La centralidad de las metas

Necesitamos desarrollar mejores maneras de responder a las preguntas que los niños temen hacer, como "¿Qué hago aquí y por qué?".

-Marvin Minsky (Ensayo 2)

Casi siempre estás persiguiendo metas.

-Marvin Minsky (Ensayo 4)

La importancia de los objetivos y el diseño de maquinaria dirigida por objetivos fue uno de los principios fundadores de la IA y su antecesora, la cibernética. El ensayo 6 contiene una breve explicación del Solucionador General de Problemas (SGP), una arquitectura temprana de IA dirigida por objetivos. Las teorías psicológicas de Minsky (SOM/TEM) pueden considerarse diseños de cómo las mentes podrían contener y gestionar sistemas de objetivos: impulsos innatos, objetivos aprendidos, subobjetivos, objetivos interpersonales y metaobjetivos, todos interoperando para producir un comportamiento inteligente.

Las metas desempeñan un papel especial en el contexto educativo, ya que una clave importante y descuidada para aprender un campo de conocimiento es internalizar sus objetivos. Por ejemplo, a los estudiantes a menudo les resulta difícil aprender matemáticas porque no están conectadas con sus vidas y objetivos personales. Los docentes necesitan comunicar no solo los datos y las técnicas de un campo de conocimiento, sino también sus estructuras de objetivos: qué preguntas intenta responder

el campo y qué las hace interesantes. Esto es algo que la educación estándar generalmente solo logra accidentalmente, cuando lo logra. Por ejemplo, se pueden aprender muchos datos sobre biología sin aprender a comprender y compartir las profundas motivaciones de los científicos que los descubrieron. Los buenos docentes a veces pueden transmitir los objetivos de un campo, pero la mayoría de las veces esto no sucede, lo que resulta en estudiantes distanciados de la escuela, memorizando diligentemente conocimientos desvinculados de las motivaciones que llevaron a su descubrimiento y sin la capacidad de conectarlos con sus propios objetivos.

Poner énfasis en las metas no significa exhortar a esfuerzos sin sentido, sino todo lo contrario:

Hay que aprender no solo qué funciona, sino también qué hacer cuando se avecina el fracaso. No me gusta ese cuento de "La pequeña locomotora que sí pudo" con su impotente exhortación a repetir simplemente "Creo que puedo, creo que puedo". Un lema mejor sería pensar "quizás sea hora de intentar algo diferente", porque cada contratiempo puede ofrecer una oportunidad para una nueva fase de desarrollo mental. (Ensayo 6)

En la perspectiva de Minsky sobre la inteligencia, el pensamiento hábil requiere no solo tener metas, sino también ser capaz de pensar en ellas y modificarlas.

Construction from Parts

The secret is in finding out how much can come from so few kinds of parts.

-Marvin Minsky (Essay 1)

Minsky detalla parte de su fascinación temprana por los juegos de construcción de su infancia: *Tinkertoy*, *Mecano*, etc. De ahí surgió la idea central de que piezas simples podían usarse para construir estructuras de cualquier complejidad, y que estas estructuras tenían propiedades propias, independientemente de la naturaleza de sus componentes. Cerebros, mentes y computadoras comparten esta cualidad compositiva, aunque con estas últimas tenemos la ventaja de poder saber exactamente qué son las piezas, cómo se comportan y cómo se relacionan entre sí y con las propiedades generales del sistema.

Los lenguajes de programación también son kits de construcción, con piezas que los niños pueden recombinar de formas novedosas. Sistemas como *Logo* y *Scratch* actúan como *Tinkertoys* procedimentales, permitiendo la exploración, el modelado y el descubrimiento en un dominio nuevo y dinámico.

Una computadora hecha de *Tinkertoys* puede implementar exactamente la misma computación que una hecha de circuitos; por lo tanto, asumimos que una computadora bien construida podría implementar los mismos tipos de procesos mentales que el cerebro. En sistemas compuestos de piezas, lo importante es la relación entre ellas, no el sustrato físico del que están hechas.

La universalidad e independencia del sustrato de la computación, su equivalencia con cualquier proceso efectivo y su equivalencia con la actividad mental son ideas profundas, contundentes y, en algunos casos, controvertidas. En un contexto educativo, no pretendemos resolver estas cuestiones, pero brindar a los niños las herramientas para construir modelos de su propio pensamiento y comportamiento permite que incluso los más pequeños se involucren en estas cuestiones fundamentales.

Otras Mentes

Los procesos sociales son cruciales para desarrollar objetivos de alto nivel, y Minsky ofrece diversas críticas y propuestas perspicaces en este ámbito. Consideremos un término que él acuñó: los impresores: las personas de quienes se aprenden objetivos y valores fundamentales. Estos pueden ser padres, maestros o compañeros, pero en cualquier caso desempeñan un papel clave en el aprendizaje porque los objetivos que imparten sirven para enfocar e impulsar todo lo demás que hace una mente.

El énfasis de Minsky en la naturaleza social del aprendizaje podría sorprender a quienes están acostumbrados al énfasis habitual en los mecanismos de las mentes individuales, que constituye la postura metodológica por defecto de la IA. Ciertamente, la IA del período de mayor actividad de Minsky no prestó mucha atención a la integración social del aprendizaje y la inteligencia. Pero no era él de los que permitían que las limitaciones actuales de la computación interfirieran con sus teorías de la mente con visión de futuro. Más recientemente, la transmisión social de objetivos ha resurgido como el foco de los intentos de mitigar los supuestos riesgos existenciales de las IA mediante el logro de la "alineación de valores".

Redes como vía de escape

La visión de OLPC era construir no solo una computadora para todos los niños del mundo, sino también una red que los conectara entre sí y con la cultura en general. Minsky vio esto como una oportunidad para que el estudiante con inclinaciones intelectuales -tan a menudo ignorado y acosado en la cultura escolar convencional- encontrara mentores o compañeros remotos en la red. Esta visión se ha materializado en cierta medida gracias al desarrollo posterior de comunidades de aprendizaje en línea, como la centrada en el entorno de programación Scratch del *Lifelong Kindergarten Group* del MIT Media Lab (<http://scratch.mit.edu>).

Multiplicidad

Hasta que no entiendas algo de más de una manera, no lo entiendes realmente.⁴
También es importante conocer múltiples maneras de representar las cosas, para que, si un método se atasca, puedas cambiar a otro.
-Marvin Minsky (Ensayo 5)

Las mentes individuales se componen de una multiplicidad de partes diferentes, hábiles en distintas maneras de pensar. Y dado que la combinación de cada persona es diferente, cada estudiante debe necesariamente desarrollar sus propios estilos cognitivos.

Un tema recurrente en los escritos de Minsky sobre el aprendizaje es lo maravilloso que es encontrar formas nuevas y no convencionales de resolver problemas, y cómo el modelo educativo tradicional tiende a suprimir dicha creatividad metodológica en favor de enseñar una única manera, supuestamente correcta, de hacer las cosas. El modelo educativo constructorista revoluciona este enfoque al brindar a los estudiantes un rico conjunto de componentes combinatorios que facilita la exploración de un amplio abanico de posibles enfoques.

La centralidad de la reflexión

Las mentes humanas piensan en lo que piensan. ...Estoy convencido de que estos procesos de "autorreflexión" son los principales que utilizamos para desarrollar nuevas formas de pensar.
-Marvin Minsky (Ensayo 6)

Si hay una gran idea unificadora en las técnicas de Minsky para generar conocimiento y sus propuestas para mejorar la educación (y él podría haber negado su existencia), es la importancia central de la reflexión: pensar sobre el pensamiento. Todos debemos pensar en nuestro propio pensamiento -es parte de la existencia humana-, pero la mayoría de las ideas que tenemos sobre nosotros mismos no son tan buenas y pueden mejorarse.

Minsky creía que las computadoras podían ser una herramienta para la reflexión, pero también que las heurísticas reflexivas podían identificarse, nombrarse y enseñarse. El papel de las computadoras en la educación no es simplemente sustituir a los profesores o las bibliotecas, sino ser un lenguaje y un conjunto de herramientas para crear modelos, en particular modelos autorreflexivos.

Y el producto de los intentos de Minsky y Papert y sus muchos estudiantes por hacer realidad esta visión no son mejores calificaciones en matemáticas, sino niños que pueden pensar profundamente sobre los procesos, los sistemas y sobre sí mismos.

Conclusión

La tecnología digital ha revolucionado el mundo de muchas maneras y continúa haciéndolo a medida que evoluciona. Sin embargo, una de las ideas clave de los inicios de la IA parece estar en peligro de perderse: que las formas de pensamiento computacional son poderosas herramientas intelectuales, no solo para crear juegos y sitios web, sino también para comprender sistemas complejos, especialmente las mentes.

La computación, en otras palabras, proporciona un lenguaje sofisticado para el modelado, accesible para los jóvenes e ingenuos. La clave está en animar a los niños a pensar en sí mismos como computadoras y a pensar en las computadoras como potencialmente humanas.

Para Minsky (y Papert) era evidente que esta idea no solo era válida, sino enormemente generadora de nuevos conocimientos. Como era de esperar, contradecía los prejuicios culturales, que consideraban la maquinaria como inherentemente antihumana. Llamar a algo mecánico, en el uso común, conlleva fuertes connotaciones de insensatez.

Minsky luchó contra esta dicotomía toda su vida y dedicó la mayor parte de su carrera a descubrir cómo crear máquinas conscientes.

Hay muchas razones para perseguir el sueño de la inteligencia artificial, ya sean científicas, económicas o simplemente derivadas de la fuerza que impulsa a la vida y la inteligencia a replicarse en nuevas formas. Pero hay una razón más sutil, que creo que está implícita en estos ensayos, y es que casi todas nuestras ideas preconcebidas sobre la mente son totalmente erróneas y erróneas (incluyendo conceptos tan antiguos como la fuerza de voluntad, la libertad, la consciencia y la capacidad innata), y esto nos limita y nos causa un sufrimiento innecesario. Las ideas computacionales nos brindan una forma radicalmente nueva de vernos a nosotros mismos, y su poder como herramienta para la autorreflexión humana, apenas se ha visto afectado. Poner estas ideas en manos de más personas, especialmente niños y otros estudiantes, puede ser una de las cosas más importantes que podemos hacer por el progreso humano.

Brigitte Dekane
UQAM, Montreal, Canada

Humberto Maturana y Ximena Dávila. 2015. *El árbol del vivir*.
antiago de Chile, MVP Comunicación S.P.A.

Humberto Maturana y Ximena Dávila

Prefacio compartido
NOSOTROS, BIÓLOGOS-CULTURALES



Desde los inicios de nuestra historia humana, el intento por comprender el mundo, o los mundos que vivimos, ha seguido el camino de las preguntas por cómo sucede lo que nos sucede o qué es o cómo es lo que hay, pero sin la participación de nuestras intenciones, propósitos o deseos. Estas preguntas, bajo la forma de la pregunta por el ser o el en sí de lo distinguido, han sido, en general, contestadas en la historia de la filosofía y de la ciencia, recurriendo a la aceptación de una invención explicativa metafísica como la noción de realidad o lo real.

Pero nosotros pensamos que esas preguntas no pueden ser respondidas desde nuestro operar como observadores porque no tenemos acceso a nada que pudiese existir con independencia de lo que hacemos en el acto de distinguirlo. Y, por eso mismo, en este libro no hacemos teorías de nada, ni hablamos de verdades absolutas, ni de lo que hay ahí afuera, ni del en sí de lo distinguido, ni de lo real o de la realidad.

Lo que sí hacemos es reflexionar sobre el origen de lo humano y la realización, conservación y transformación de nuestro modo de vivir y convivir. Y lo hacemos en y desde nuestro vivir y convivir en el lenguajear, en el conversar y en el reflexionar. No hay nada que aquí se diga que no sea revelar, una y otra vez, las coherencias de lo que hacemos en nuestro vivir y convivir cotidiano, con cada pregunta y con cada respuesta.

Proponemos entender que en nuestro presente cultural lo central es que los seres humanos nos demos cuenta que nuestro preguntar puede ser contestado desde nuestro operar como observadores porque podemos ver y entender que no tenemos acceso a nada que pudiese existir con independencia de lo que hacemos en el acto de distinguirlo. Y el que esto sea así, no es una limitación de nuestro operar como observadores, sino que es nuestra condición de existencia como sistemas biológico-moleculares. De este modo, todo lo que hemos hecho los seres vivos y los seres humanos lo hemos hecho siendo la clase de seres que somos.

En esta comprensión, no nos preguntamos por cómo conocemos lo que hay o decimos que existe, sino que por lo que hacemos cuando distinguimos lo que distinguimos, desde un ser vivo o lo que hacemos cuando hablamos de conocer. Preguntas que no se podían contestar antes de la década de 1960 porque no se sabía lo suficiente sobre el operar del ser vivo en unidad con su sistema nervioso en la realización de su vivir.

Y lo que sucede al contestar estas preguntas desde las coherencias de nuestro vivir cotidiano, sin supuestos metafísicos, enriquece el entendimiento de nuestro vivir y convivir cotidianos, así como nuestra conciencia de ser responsables por cómo vivimos lo que vivimos al comprender cómo generamos los mundos que vivimos con lo que hacemos, sentimos, imaginamos y deseamos en nuestro vivir.

Queremos invitarlos a leer y reflexionar en qué consiste el vivir y convivir humano. A entender el lenguajear, el conversar y el reflexionar y cómo es que, a través de nuestro convivir sensorial, operacional y relacional, generamos todos y cada uno de los mundos

que habitamos, y a comprender, finalmente, que toda conducta social humana, individual o colectiva, descansa, en último término, en la respuesta a un preguntar, que ha tenido diferentes formas a lo largo de nuestra historia y que hoy tenemos la posibilidad de responder, por primera vez, sin apego a una supuesta realidad trascendente que nos obligue a todos y todas.

JUNTOS QUEREMOS AGRADECER...

A quienes, participan de Matríztica y que gracias a su quehacer cotidiano y compañía co-inspiradora ayudan a que hoy se consolide como, la que llamamos, una Escuela de Pensamiento del Sur del Mundo y han contribuido a hacer posible este libro.

A Cristóbal Gaggero Dávila, nuestro ingeniero comercial, y su conversar bilingüe, por permitirnos vivir y compartir más sabiamente en el mundo de las organizaciones y las empresas.

A Bárbara Vargas Facco, por su hacer y su visión como planificadora y administradora y su infinita confianza en lo que hacemos.

A Patricio García Ascenci, quien ha colaborado en Matríztica, desde sus inicios, de manera intensa y comprometida, donde ha puesto toda su energía, ganas y entendimiento en este nuestro proyecto común.

A Simón Ramírez Muñoz, nuestro impecable biólogo, por su amorocidad, dedicación y compromiso a toda prueba. Gracias Simón por tu infinita paciencia.

A Sebastián Gaggero Dávila, nuestro sociólogo, que al revelarnos que la sociología no tenía la persona al centro de su quehacer, provocó y provoca inspiradoras preguntas y reflexiones en torno a lo social y lo comunitario que acompañan todo nuestro hacer.

A Ximena Paz Gaggero Dávila, que desde lejos nos colabora con su aguda mirada y buen humor y en que estemos al día en las redes sociales.

A Viviana Cruz, nuestra secretaria que nos acompañó en la fundación de Matríztica con compromiso, compañía y colaboración, gracias Vivi.

A Pirooska Montes Stark, nuestra asistente contable, por su generosa, atenta e incansable colaboración en el día a día.

A Mauricio Vlastelica Panesi, nuestro agente y editor, por su valiosa amistad, entusiasmo y creatividad profesional para llevar adelante este libro, en particular, y nuestro proyecto editorial, en general.

A todas las organizaciones que han aceptado participar y colaborar con nosotros en procesos reflexivos de transformación cultural, por haber confiado en Matriztica, y en lo que proponemos: un proyecto común en cualquier organización solo es posible si son comunes los deseos y las ganas de convivir y trabajar en colaboración y co-inspiración, entre todas las personas que la realizan.

A todos y todas las personas que han participado activamente en nuestros encuentros, cursos, seminarios, maestrías, diplomados, certificaciones, conferencias, dentro y fuera de Chile, pues sin ellos nada habría ocurrido.

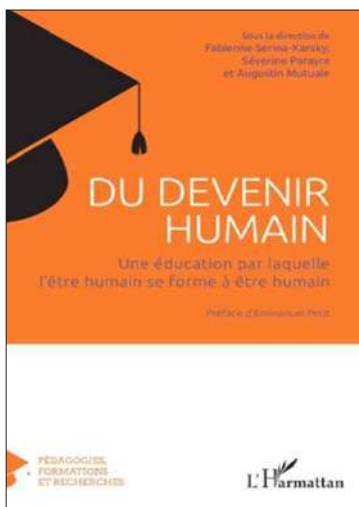
A Sela Robyn Cozad Sandow, cuyo recuerdo ilumina nuestro sentir y reflexionar.

Y, finalmente, a los lectores y lectoras de este libro que se dejen encantar e inspirar por él.

Ahora, dejemos que El Arbol del Vivir surja ante ustedes.

“Si os dignáis vuestros lindos ojos sobre estas líneas posar, no los tornéis con enojos y sin concluir acabad”.⁴

Del prefacio del libro



Fabienne Serina-Karsky, Séverine Parayre, Augustin Mutuale (eds). 2022. *Du devenir humain. Une éducation par laquelle l'être humain se forme à être humain*. Paris, L'Harmattan [Ser humano. Una educación por la cual el ser humano se forma como ser humano]

El interés por la educación implica centrarse en lo humano y es precisamente este factor el corazón del presente libro. Es el resultado de un ejercicio colectivo, liderado por los profesores del Instituto Católico de París, Fabienne Serina-Karsky, Séverine Parayre y Augustin Mutuale, en el que participaron varios autores formulando alternativas a la tesis de partida: "[...] La transmisión del conocimiento, aspecto vital no solo a nivel individual sino también a nivel social, debe adelantarse siempre considerando, en su integridad, a la persona humana. Ninguna ciencia de la educación auténtica puede desconocer

una justa antropología, es decir, no descuida nada de lo humano y solo así es capaz de fundar una educación integral" (Petit, 2002, 13, traducción nuestra).

Esta tesis no es novedosa, ya que tiene su asidero en el modelo educativo propuesto por Morin y sus colaboradores. Podemos citar como antecedentes inmediatos textos programáticos como *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morin, 2001), *Enseñar a vivir* (Morin, 2015) y *Pour un enseignement de l'humanisme. Essai de Didactologie des Langues-Cultures*, (Joseph Courtès, Mansour Sayah, Henda Zaghouni-Dhaouadi, 2008). En este último texto se formulan preguntas cruciales que atraviesan el sentido de la escuela: "¿Qué debería enseñar la escuela del siglo XXI a los niños del mundo? ¿Cuál es el papel de la escuela en los nuevos retos del mundo actual? Es cierto que la escuela otorga títulos, pero ¿imparte una cultura humana, maneras de afrontar las dificultades a las que nos enfrentaremos: guerras religiosas, conflictos étnicos y culturales, la desvalorización de las humanidades en favor de un universo de gestión económica y desarrollo técnico?"

En *Enseñar a vivir*, Morin sigue poniendo el dedo en la llaga al identificar las limitaciones de la educación como institución social y cultural: "La escuela y la universidad enseñan conocimientos, pero no la naturaleza del conocimiento, que lleva en sí misma el riesgo del error y de la ilusión, porque todo conocimiento, comenzando por el conocimiento perceptivo y hasta el conocimiento por palabras, ideas, teorías, creencias, es a la vez una traducción y una reconstrucción de lo real. En toda traducción hay riesgo de error (*traduttore traditore*) lo mismo que en toda reconstrucción. Siempre estamos amenazados de equivocarnos sin saberlo. Estamos condenados a la interpretación, y precisamos métodos para que nuestras percepciones, ideas, visiones del mundo sean las más confiables posible." (2015, 16).

En el libro *Du devenir humain*, encontramos una postura que se inscribe en la antropología de la educación cuyo propósito es cuestionarse por el futuro de la humanidad. El subtítulo es atrevido: *Una educación por la cual el ser humano se forma como ser humano*. Y como si esto fuera poco, añade más preguntas que generan disrupción: ¿Qué sentido le da el ser humano al hecho de ser humano, de convertirse en humano, de formar parte de una humanidad común? ¿Qué educación puede acompañar y conducir hacia el devenir humano entre la transmisión y la mutación, el progreso y el ecosistema, la aceleración y la urgencia, el entusiasmo y la desilusión? Esta antropología no se limita al estudio de un legado común, "¿de dónde venimos?", sino que pretende plantear la cuestión del pasado, el presente y el futuro con "¿en quiénes nos convertimos?"

Para dar respuestas a los interrogantes formulados, el libro se divide en tres secciones. La primera, titulada Educarse para el mañana (*S'éduquer pour demain*), la segunda, Jóvenes investigadores y educación para la consolidación de lo humano (*Les jeunes chercheurs et l'éducation au devenir humain*) y la tercera, Apertura (*Ouverture*). Las dos primeras partes están compuestas por un eje

central que lleva el título del capítulo y por ensayos que desarrollan una temática específica. La tercera parte ilustra la génesis del proyecto.

La primera parte, *Educarse para el mañana*, (pp. 27-232) tiene como tema central (capítulo 1) 'Recursos para la consolidación de lo humano' y hay cuatro trabajos que lo desarrollan: (i) La realización personal como finalidad de la educación católica, François Moog, (ii) Consolidar lo humano a la luz del humanismo integral, Jean-Louis Souletie, (iii) Aportes del enfoque ético del cuidado a la formulación de una antropología capaz de alcanzar los objetivos de una educación integral, Alicia García y (iv) Comunidad inclusiva y conexión generadora. Tejer y pensar los lazos que hacen crecer en humanidad, Chantal Paisant.

El capítulo 2 desarrolla el tema, 'Misión y transmisión'. Cinco ensayos lo componen. (i) Erasmo, humanista y pedagogo europeo (1469-1536), Odile Wattel, (ii) La antropología educadora de Edith Stein, Alexandre Scaggion, (iii) Lo humano en el centro de la escuela: el paradigma de educación compleja con Edgar Morin, Fabienne Serina-Karsky, (iv) Vocación y misión del educador, Pierre Durrande, y (v) Educar a los juristas. Esbozo de antropología de la educación en Derecho, Paul Lignières.

'Sociedad para un humano en constitución' es el tema central del capítulo 3. Cuatro ensayos lo proyectan. (i) Crítica, utopía y resistencia: tres funciones de una pedagogía de la resonancia en Antropoceno, Nathanaël Wallenhorts, (ii) Propuesta para una educación ambiental en las escuelas primarias y secundarias de la RDC (República Democrática del Congo), Padre Martinien Bosokpale Dumana, (iii) Hacia una justicia educativa, Bernard Hugonnier y (iv) ¿La salud en el núcleo de lo humano?, Séverine Parayre y Alain Schmitt.

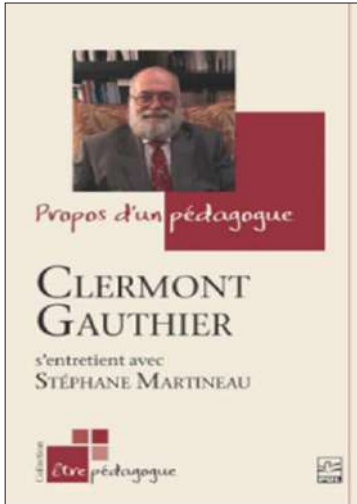
Cierra la primera parte una sección complementaria, *Conversaciones (Fil rouge)*. Las profesoras Fabienne Serina-Karsky y Séverine Parayre entrevistan a Brigitte Cholvy, Ingeniera y doctora en Teología cuyos temas de interés son la teología dogmática y fundamental, la antropología cristiana y la teología francófona del siglo XX. El título de la sección es ¿Qué tipo de humano para la consolidación de lo humano?

La segunda parte se consagra al tema (capítulo) 'Crisis de la transmisión en tiempo de crisis: de las resistencias a las iniciativas'. Cuatro ensayos desarrollan esta temática: (i) ¿Qué relación hay entre identidad y transmisión?, Angéline Plénard, (ii) Las mutaciones de la sociedad malgache: ¿hay lugar para la transmisión?, Jean Samuel Rakotozafindrasambo, (iii) ¿De qué forma la crisis de la transmisión cuestiona al profesor en un contexto tradicional?, François Yambressinga y (iv) ¿De qué maneras la acción pedagógica puede hacer explícito el proyecto evangélico en la crisis de la transmisión?, Jean-Marie Leconnétable.

El tema 2 se denomina Qué tipo de humano para el futuro: entre educación integral y educación fragmentada. Responden a esta temática, (i) Un proyecto escolar republicano novedoso. ¿Y si el ciudadano fuera ante todo un Hombre?, Magali Piron, (ii) El compromiso del maestro de aprendizaje en el aprendizaje profesional. ¿De quién es el proyecto?, Anne Olivier, (iii) La práctica del diario: ¿herramienta pertinente para acompañar los proyectos de la persona?, Christelle Potier y (iv) ¿Qué forma toma actualmente el desafío al Estado educador?, Pierre-Henri Beugras.

En la última parte, se describe el proyecto del libro bajo el título de *Comunidad educativa inclusiva: identidad, desafíos, compromiso y perspectiva*, a cargo de los editores del libro.

Miguel Angel Mahecha B.
Universidad Surcolombiana, Colombia



Propos d'un pédagogue [Testimonio de un pedagogo]-
Clermont Gauthier se entrevista con Stéphane Martineau. 2020

El profesor Clermont Gauthier es una figura destacada en el ámbito de las ciencias de la educación en el ámbito francófono. Primer titular de una cátedra canadiense en educación en Quebec, es uno de los fundadores del Centro Interuniversitario de Investigación sobre la Formación y la Profesión Docente (CRIFPE). Sus investigaciones siempre se han centrado en la formación del profesorado y la pedagogía. Esta obra, compuesta por una serie de entrevistas, repasa su trayectoria profesional, que abarca más de cuarenta años.

También recorre los principales aspectos de su pensamiento: ¿qué es la pedagogía? ¿Cómo replantearse la formación del profesorado? ¿Qué es una enseñanza eficaz? ¿Qué hay de la profesionalización de la enseñanza? A lo largo de las entrevistas, también aborda otras cuestiones importantes, como la colaboración con los países en desarrollo, las transformaciones que ha experimentado el trabajo de profesor universitario y la investigación como actividad de escritura.

Respondiendo a las preguntas de Stéphane Martineau, Clermont Gauthier nos ofrece aquí una síntesis apasionante de su trayectoria y su pensamiento.

A continuación, se presentan las observaciones introductorias (a manera de Prólogo) de los dos protagonistas, un ejercicio de autoanálisis disciplinar.

Siempre me ha gustado leer libros de entrevistas con investigadores e intelectuales. En un contexto más directo que el de una producción convencional, el entrevistado se cuenta a sí mismo, repasa su trayectoria intelectual, los momentos más destacados de su carrera, sintetiza los aspectos principales de su obra y, en ocasiones, se sincera sobre los retos que vislumbra para su disciplina o su profesión. Estas entrevistas me permiten conocer a un autor y su pensamiento sin tener que recurrir al aparato, a menudo pesado, de las obras académicas.

Hace unos años, se me ocurrió la idea de realizar un trabajo de este tipo con Clermont Gauthier. Este último fue mi director de tesis de 1993 a 1996 en la Universidad Laval. Fueron tres maravillosos años de formación en los que descubrí no solo a un investigador de alto nivel, sino también a un hombre generoso con su tiempo y respetuoso con sus estudiantes. Para mí, se trataba no solo de crear una nueva oportunidad para trabajar con él (algo que no había ocurrido desde hacía muchos años), sino también de dar a conocer su voz de una manera más libre de lo habitual. Sobre todo, este proyecto pretendía ser un agradecimiento. Un agradecimiento por lo que Clermont me aportó como director de doctorado y luego como colega en la investigación, pero también, de manera más general, por su inmensa contribución a las ciencias de la educación en Quebec y en otros lugares.

Clermont no aceptó este proyecto sin reticencias. Modesto, opinaba que su trayectoria de más de 40 años como profesor universitario no merecía ser contada de esta manera. Afortunadamente, acabó dejándose convencer, bueno, casi, porque incluso al poner el punto final a estas entrevistas, Clermont seguía siendo escéptico sobre su interés. El lector juzgará por sí mismo si el juego valió la pena. Por mi parte, estoy absolutamente convencido de ello.

Nuestras entrevistas comenzaron a finales de 2014 y continuaron en 2015, en presencia de ambos. Rápidamente nos pusimos de acuerdo sobre su contenido, es decir, que debían mostrar la trayectoria intelectual de Clermont sin descuidar ciertos aspectos de la evolución de la tarea y el entorno de trabajo de un profesor universitario. Durante los años siguientes, nuestras entrevistas continuaron a través del correo electrónico. Tras algunas interrupciones debido a nuestras respectivas agendas de trabajo, pero también, como recuerda Clermont al final de esta obra,

porque, al seguir en activo, Clermont dudaba en completar el balance de su vida profesional, nuestro proyecto finalmente se llevó a cabo en otoño de 2019, con motivo de la jubilación de Clermont.

Nuestras entrevistas comenzaron a finales de 2014 y continuaron en 2015, en presencia de ambos. Rápidamente nos pusimos de acuerdo sobre su contenido, es decir, que debían mostrar la trayectoria intelectual de Clermont sin descuidar ciertos aspectos de la evolución de la tarea y el entorno de trabajo de un profesor universitario. Durante los años siguientes, nuestras entrevistas continuaron a través del correo electrónico. Tras algunas interrupciones debido a nuestras respectivas agendas de trabajo, pero también, como recuerda Clermont al final de esta obra, porque, al seguir en activo, Clermont dudaba en completar el balance de su vida profesional, nuestro proyecto finalmente se llevó a cabo en otoño de 2019, con motivo de la jubilación de Clermont.

Agradezco a Clermont por su generosidad y por el valioso testimonio que deja a las generaciones futuras.

Stéphane Martineau

1 de septiembre de 2019

- i Listo!, hoy me jubilo oficialmente. Tengo sentimientos encontrados. Llevo mucho tiempo trabajando en la universidad, desde 1978, de hecho. Así que he invertido 41 años de mi vida en ella. ¡Años exigentes, pero muy emocionantes! El tiempo ha pasado muy rápido. En aquella época, creo que era el más joven, con 27 años, en la Universidad de Quebec en Rimouski. Ahora soy uno de los más mayores de mi facultad en la Universidad Laval. Esta mañana es oficial, dejo este trabajo que tanto he amado y en el que he dado lo mejor de mí mismo y de mi vida.

¿Estoy contento? Sin duda, porque desde hace algún tiempo me gustaba menos ir a la universidad. En cuatro décadas, he visto cambiar esta institución. Los controles burocráticos invasivos, la pérdida progresiva del estatus del profesor en favor de los administradores y un clima de trabajo bastante insalubre han enfriado mi afecto por mi trabajo y han erosionado progresivamente mis ganas de estar allí. Ya no me siento realmente a gusto. En otras palabras, es hora de irse.

Por otro lado, estoy triste, no hace falta decirlo. Un poco atónito al ver que el tiempo ha pasado sin que me diera cuenta y que, a pesar de tantos esfuerzos durante tantos años, no tengo la impresión de haber logrado gran cosa. Sin duda, voy a extrañar la enseñanza. Me gustan especialmente mis estudiantes de licenciatura y el ambiente de los grandes grupos en los anfiteatros. Hay en ellos una frescura, una vitalidad, una ingenuidad que nos hacen confiar en el futuro. Son guapos (o debería decir guapas, ¡porque la mayoría son chicas!). He intentado ser para ellos un maestro en el sentido noble de la palabra, es decir, un transmisor cultural, un guía y un intérprete del conocimiento. A veces se consigue, no siempre, y no con todos, pero sí con muchos. Pero bueno, se nota cuando funciona con un grupo. La energía es casi palpable, se siente el placer de compartir el conocimiento con este público joven.

Me gusta dar clases magistrales, dedicar tiempo a perfeccionar mis cursos, presentar las ideas de los autores de forma clara y organizada. La clase magistral es una forma de enseñanza muy exigente. Poco a poco, mis sesiones de tres horas me resultaban cada vez más difíciles. Voy a extrañar la emoción que se siente al ver los ojos interesados. No es un placer narcisista, sino más bien la modesta recompensa del trabajo del profesor. Y eso no tiene precio, siempre queremos más de esos ojos animados y contentos. El profesor es como un artista que, aunque haya envejecido, no puede abandonar el escenario, porque es demasiado gratificante hacer a la gente un poco más feliz.

En mis estudios superiores, me encantaba impartir seminarios de investigación y acompañar a los estudiantes en la construcción de sus proyectos. Mostrarles que investigar es, ante todo, leer y escribir, plantear un problema con palabras y argumentos. Ayudarles a que sus proyectos fueran poco a poco coherentes y bien fundamentados. Es este proceso de construcción progresiva lo que

resulta fascinante. Su evolución es palpable, los estudiantes plantean cada vez más preguntas acertadas, aprenden poco a poco a jugar al juego de la investigación y se convierten poco a poco en "doctores en su cabeza". Ser doctor es una transformación que se produce de forma subrepticia a lo largo de los años, casi sin que el candidato se dé cuenta, en el intersticio de su conciencia, y en un momento dado se da cuenta de que se ha convertido en un experto en su campo. Es una transformación fabulosa.

También voy a extrañar a algunos compañeros de trabajo, aquellos con los que he compartido una gran complicidad y el placer de charlar y reírnos juntos. Sin duda, voy a sentir nostalgia por esos momentos felices perdidos. Pero bueno, siempre habrá encuentros ocasionales para tomar algo o compartir una buena comida.

Dicho esto, a menudo se oye decir que hay que prepararse para la jubilación. Esto siempre me ha dejado perplejo. A excepción de las cuestiones financieras, realmente no veo qué hay que preparar. Mientras que algunos esperaban con impaciencia las vacaciones, el fin de semana, la vuelta a casa a las cinco de la tarde, yo nunca he enfocado mi trabajo de esa manera. De hecho, mi trabajo ha sido mi vida, y jubilarme es para mí como morir un poco. Entiendo que haya gente que esté deseando dejar ciertos trabajos cuando estos son simplemente un medio de ganarse la vida, cuando uno se realiza más en otros ámbitos. Por mi parte, he ejercido el trabajo más bonito del mundo. ¿Qué hay más agradable que tener el conocimiento como profesión, aprenderlo, interpretarlo, producirlo y difundirlo? Por eso mi trabajo ha sido mi pasión, me he entregado a él por completo y me ha permitido crecer y realizarme. De hecho, preparar mi jubilación es simplemente preguntarme qué puedo conservar de lo que me ha permitido vivir mi pasión. Mi respuesta: quiero conservar lo que me permite disfrutar de la vida, es decir, la escritura. Escribir simplemente por placer, para dar forma a una idea, para organizar un punto de vista, para reflexionar sobre un autor. Leer también, porque la lectura forma parte de la escritura, la alimenta. Charlar con amigos, intercambiar puntos de vista, porque mis escritos siempre han sido públicos. Leer, escribir, intercambiar, ese es el esbozo del programa de jubilación que he preparado.

¿Por dónde voy a empezar? Como me he formado en docencia, he sido maestro en escuelas, he participado en la formación de maestros y he sido investigador en ciencias de la educación, he podido observar atentamente la evolución de los discursos y las prácticas educativas. Por lo tanto, me parece importante hacer un balance de estas cuestiones y destacar algunas ideas clave que me parecen emergentes de mi trayectoria profesional. Para ello, comienzo, en colaboración con mi colega Stéphane Martineau, una entrevista que constituye en cierto modo un ensayo de autobiografía intelectual en el que repaso algunos hitos de mi trayectoria.

Clermont Gauthier

Miguel Angel Mahecha B.
Universidad Surcolombiana, Colombia

Eventos

"De la idea al papel: taller de escritura académica universitaria" orientado por la profesora Sofía Amavizca Montaña

En el marco de la estancia académica de la doctora Sofía Amavizca Montaña, profesora de la Universidad Estatal de Sonora (México), se llevó a cabo el día 1 de octubre de 2025 en el auditorio Olga Tony Vidales, el taller "De la idea al papel: taller de escritura académica universitaria". Este espacio formativo tuvo como propósito dar claves para el fortalecimiento de las habilidades de lectura, escritura y pensamiento crítico, reflexionando especialmente sobre los desafíos que plantean las inteligencias artificiales generativas en el ámbito académico y en los procesos de producción escrita. Asistieron al taller estudiantes y profesores del Programa de Literatura y Lengua Castellana.

Durante el desarrollo del taller, la doctora Amavizca abordó el tema de escritura como un proceso de pensamiento, análisis y construcción de conocimiento. A partir de su experiencia en literacidad académica, lectura digital y autorregulación del aprendizaje, propuso estrategias para comprender la escritura más allá de una habilidad instrumental, destacando su papel como herramienta de creación, reflexión y transformación personal y colectiva. Asimismo, enfatizó en la necesidad de mantener una postura ética frente al uso de tecnologías emergentes, invitando a los participantes a ejercer pensamiento crítico que permita aprovechar las inteligencias artificiales sin perder la autonomía intelectual.

Para el semillero LITERNATIV, este encuentro representó una oportunidad significativa para relacionar las ideas de la doctora Amavizca con su línea de investigación, centrada en el impacto de las inteligencias artificiales generativas (IAGen) en las habilidades de lectura, escritura y pensamiento crítico de los estudiantes universitarios. Las discusiones promovieron una comprensión más amplia sobre el papel de la escritura en la formación académica, entendida no sólo como un medio de comunicación, sino como sustrato epistémico y mediadora en la investigación.

La profesora Amavizca Montaña planteó que la escritura es un proceso mediante el cual el pensamiento se hace visible y adquiere una dimensión social. Desde sus líneas de investigación en literacidad académica, lectura digital y autorregulación del aprendizaje, sostiene que escribir con sentido implica también aprender a leer críticamente la realidad, el entorno y al sujeto mismo, reconociendo la escritura como una práctica reflexiva y transformadora.

Estas ideas se vinculan con el quehacer del semillerista de manera directa, en tanto se lo concibe como un sujeto en formación investigativa cuya función trasciende la mera producción de conocimiento; incluye la capacidad de desarrollar y comunicar con rigor y creatividad los resultados de su indagación. Así, la escritura se convierte en un puente entre la curiosidad y el conocimiento, entre la pregunta y la propuesta. El semillerista que escribe con dedicación se transforma en un explorador intelectual, pues cada palabra que elige y cada argumento que construye lo acerca a consolidar su identidad en el plano universitario.

Como bien señala la doctora Amavizca, escribir desde un semillero no es un acto solitario. Es un ejercicio de comunidad en el que las ideas nacen del diálogo, de la lectura compartida y de la discusión crítica. En esa interacción se aprende que el texto no es un producto cerrado. Contrario a ello, es una construcción social que cobra sentido en el diálogo con otros.

Este ambiente también exige una mirada crítica hacia la educación en general. En tiempos de digitalización acelerada y uso masivo de inteligencia artificial, se corre el riesgo de perder el desarrollo del pensamiento y reducir la escritura a un mero trámite de copiar y pegar. Amavizca Montaña advierte que es necesario resistir esa facilidad automática, invita a recuperar el valor de la lectura lenta, la argumentación rigurosa y la creatividad reflexiva. Como señala Paulo Freire (1997), "escribir es reescribir lo escrito, es leer lo escrito y lo no escrito, lo dicho y lo no dicho".

El taller "De la idea al papel" establece que el vínculo entre escritura e investigación no se agota en la cantidad de textos producidos y publicados; es fundamental el compromiso con una escritura

rigurosa, crítica y que emerja de problemas situados, base fundamental de una investigación responsable. Quien escribe asume la tarea ética de pensar por sí mismo y de contribuir a la construcción del conocimiento colectivo.

En ese sentido, el semillerista descubre que no es solo un aprendiz, sino también un autor en formación: un constructor de puentes entre la palabra y el conocimiento, entre la investigación y la vida misma. En definitiva, es un brote que germina al amparo de la escritura. El evento logró así interpelar tanto a semilleristas como al público general, demostrando que la verdadera práctica académica trasciende la producción textual para afirmarse en un compromiso creativo, reflexivo y situado con la escritura, entendida como fundamento de toda investigación con impacto social.

Semillero de investigación LITERNATIV
Programa de Literatura y Lengua Castellana
Facultad de Educación-USCO