VOL. 16 N° 1, ENERO - JUNIO 2026 LIMA, PERÚ e-ISSN: 2789-2816

Revista Sílex

REVISTA DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

INTERCULTURALIDAD E INNOVACIÓN EDUCATIVA

UARM
Universidad Antonio Ruiz de Montoya

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Interculturalidad e innovación educativa **5**

Uriel Montes Serrano

DOSSIER TEMÁTICO

Implementación del aprendizaje basado en proyectos en la asignatura Taller Integral de Saberes: una estrategia formativa para la vinculación territorial en torno al cuidado del agua en zonas rurales del Ecuador
Implementing Project-Based Learning in the subject 'Comprehensive Knowledge Workshop': an educational strategy for regional engagement around water conservation in rural areas of Ecuador **14**

Edison Francisco Higuera Aguirre
Fabián Vicente Ordóñez Guamán
Sandra Verónica Ordóñez Guamán

Saberes pedagógicos y tensiones éticas ante la inteligencia artificial en la docencia universitaria: una aproximación cualitativa
Pedagogical knowledge and ethical tensions regarding artificial intelligence in university teaching: a qualitative approach **46**

Isabel Macías-Galeas
Alexander Yulian Velasteguí Arévalo

Interculturalidad e innovación educativa en las artes: hacia un diálogo de saberes creativos
Interculturality and educational innovation in the arts: towards a dialogue of creative knowledge **75**

Karina Erika Rojas Calderón

De la dialéctica a la analéctica: retos pedagógicos y curriculares para el pensamiento intercultural
From Dialectics to Analectics: Pedagogical and Curricular Challenges for Intercultural Thought **93**

Alfonso Ríos Sánchez

MISCELÁNEA

El Estado debajo del Estado
The State under the State **124**

Javier Rafael Quiñones

Narrativas confrontadas en el contexto del Antropoceno: el caso del Acuerdo de Escazú
Conflicting narratives in the context of the Anthropocene: the case of the Escazu Agreement **152**

César Gamboa Balbín

Philosophy of the Biotechnological Sciences:On Transhumanism, Posthumanism, and the Philosophy-Science Gap
Filosofía de las ciencias biotecnológicas: sobre el transhumanismo, el poshumanismo y la brecha entre filosofía y ciencia **178**

Eduardo de la Torre Quiñonez

Mujeres en política: de lo adjetivo a lo sustantivo. Representación, poder y gramática masculina de lo político en América Latina
Women in politics: from the adjective to the substantive. Representation, power and masculine grammar of politics in Latin America **196**

Nilton Zárate Rengifo

RESEÑA

Guillermo Zermeño Padilla. Historiografía, temporalidad y saber histórico. Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2025, 310 pp.
Guillermo Zermeño Padilla. Historiography, Temporality, and Historical Knowledge. Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2025, 310 pp. **214**

Ricardo L. Falla Carrillo

Py sevo'i: filantropía, poder y cuerpos intervenidos en el Paraguay rural (1923-1928)
Py Sevo'i: Philanthropy, Power, and Intervened Bodies in Rural Paraguay (1923-1928) **218**

Mariza Beatriz Amaral Maciel

Sílex Vol. 16, Nº 1, enero - junio 2026 pp. 5-12
e-ISSN: 2789-2816
https://doi.org/10.53870/silex.2026161500

Interculturalidad e innovación educativa

Uriel Montes Serrano
Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Lima, Perú.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6824-5931
Contacto: uriel.montes@uarm.pe

La producción, legitimación y circulación del conocimiento en América Latina constituyen procesos históricamente atravesados por relaciones de poder que han determinado qué saberes cuentan como válidos, quiénes tienen la autoridad para producirlos y a través de qué instituciones circulan. Desde la colonización, la región ha experimentado una sistemática subordinación epistémica: los saberes indígenas, afrodescendientes y populares fueron desplazados o silenciados por un modelo de ciencia de raíz europea que se presentaba a sí mismo como universal y neutral. Boaventura de Sousa Santos (2009) denominó este fenómeno como la destrucción del conocimiento propio de los pueblos causada por el colonialismo, y propuso la noción de ecología de saberes como alternativa que reconoce la pluralidad de formas de conocer el mundo. Esta herencia colonial no es un problema del pasado: se reproduce hoy en las estructuras de evaluación académica, en los criterios de financiamiento de la investigación y en la dependencia de las universidades latinoamericanas respecto de los circuitos de publicación del norte global.

En este contexto, la pregunta por la producción del conocimiento no puede separarse de la pregunta por el poder. Walsh (2012) ha señalado que la interculturalidad crítica no se agota en el reconocimiento de la diversidad cultural, sino que implica una transformación profunda de las estructuras epistémicas, políticas e institucionales que reproducen la desigualdad. Desde esta perspectiva, democratizar

CC BY

el conocimiento significa disputar los criterios de legitimidad que definen qué cuenta como investigación válida, quién puede hablar con autoridad sobre los problemas sociales y qué formas de saber merecen ser incorporadas al currículo, a la política pública y al debate académico. En América Latina, estas disputas se expresan en movimientos pedagógicos que reivindican la educación popular, en propuestas de interculturalidad sistémica y en la creciente visibilidad de epistemologías del sur que cuestionan el monoculturalismo cognoscitivo de la modernidad occidental.

A estas tensiones estructurales se suman los desafíos propios del momento histórico actual. Mignolo (2003) ha mostrado que la colonialidad del saber persiste más allá de la descolonización política formal, y opera a través de las disciplinas académicas, los cánones teóricos y las jerarquías lingüísticas que subordinan las producciones intelectuales latinoamericanas. Al mismo tiempo, la aceleración tecnológica, el desfinanciamiento de las universidades públicas y la privatización del acceso al conocimiento reconfiguran las condiciones en que se produce y circula el saber en la región. Ante este escenario, la reflexión sobre interculturalidad e innovación educativa adquiere un carácter urgente: no se trata solo de mejorar los sistemas educativos, sino de redefinir sus fundamentos epistemológicos y su función social. Es en este horizonte en el que se inscriben los trabajos reunidos en el presente *dossier*.

En un país como el Perú, donde conviven cincuenta y cinco pueblos indígenas, comprender la innovación educativa y la interculturalidad exige ir más allá de las reformas superficiales. Valiente-Carter (2001) y Coles-Tibanlombo et al. (2026) señalan que la innovación educativa en contextos interculturales no debe limitarse a la incorporación de tecnologías o metodologías novedosas, sino que ha de transformar las prácticas pedagógicas, el currículo, la formación docente y las relaciones entre los actores sociales. Transformar implica, en consecuencia, cuestionar las estructuras hegemónicas y construir espacios educativos inclusivos, en los que los sujetos asuman roles

críticos, aprendan a respetar la diversidad y se comprometan con el desarrollo de sus comunidades.

El presente *dossier* propone una reflexión teórica y científica sobre las disputas contemporáneas por la producción, legitimación y circulación del conocimiento en América Latina, entendidas como procesos inseparables de las luchas por el territorio, la democracia, los derechos humanos y la vida digna. Quintanilla-Montoya (2008) advierte que, en América Latina, se ha dejado de lado el compromiso social y cultural en el ámbito de la investigación científica, y que es necesario retomar espacios para reflexionar sobre el futuro de la ciencia y la tecnología. En ese marco, Casco et al. (2023) plantean que el problema de la producción, la legitimación y la circulación del conocimiento se centra en las disputas por el (des)financiamiento de las universidades públicas, la crisis del Estado de bienestar y la presión de la llamada batalla cultural.

En tal sentido, los manuscritos compilados dialogan desde distintos campos –educación, filosofía, política, interculturalidad, historia, estudios de género y bioética– para mostrar que las crisis actuales no son únicamente económicas o institucionales, sino también epistemológicas y civilizatorias. La pregunta transversal que articula los aportes es cómo construir sociedades más justas y sostenibles en contextos marcados por herencias coloniales, desigualdades estructurales y aceleradas transformaciones tecnológicas.

En el ámbito educativo, Higuera et al. (2026) plantean que el aprendizaje basado en proyectos constituye una estrategia potente para articular saberes académicos y comunitarios, promover el pensamiento crítico y fortalecer el compromiso socioambiental. Su propuesta sugiere que la educación puede convertirse en un puente entre la formación formal y los problemas reales de las comunidades, lo que genera responsabilidad social y diálogo interdisciplinario. Sin embargo, esta potencialidad solo se concreta si los proyectos reconocen los saberes locales como fuentes legítimas de conocimiento y no como

meros insumos instrumentales. De este modo, el texto dialoga con una perspectiva de justicia epistémica que cuestiona la jerarquización tradicional entre ciencia y conocimiento situado.

Esta preocupación se profundiza en el trabajo de Galeas y Verástegui (2026), quienes examinan las tensiones epistemológicas, éticas y pedagógicas derivadas de la incorporación de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior. Los autores advierten que la IA no es una herramienta neutral, sino un dispositivo atravesado por intereses económicos, lógicas algorítmicas y sesgos culturales. Por ello, plantean la necesidad de políticas públicas que reconozcan al docente como sujeto epistémico y agente crítico, capaz de apropiarse de la tecnología desde contextos situados. Este planteamiento amplía la discusión iniciada por Higuera et al. al mostrar que la articulación de saberes implica también disputar quién controla las infraestructuras del conocimiento y bajo qué criterios se produce la verdad.

Los ensayos de Rojas (2026) y Ríos (2026) profundizan esta línea al proponer la interculturalidad crítica y la descolonización curricular como horizontes para una educación transformadora. Rojas concibe los "diálogos de saberes creativos" como procesos que no solo transmiten competencias, sino que forman ciudadanos conscientes capaces de imaginar utopías interculturales. Ríos, por su parte, subraya la necesidad de diseñar currículos flexibles que integren epistemologías históricamente marginadas mediante un diálogo horizontal. Ambos autores coinciden en que la educación debe abandonar su función reproductora para convertirse en un espacio de emancipación, donde se cuestionen las jerarquías coloniales del conocimiento y se reconozca la pluralidad de formas de entender el mundo.

No obstante, el *dossier* también muestra que la educación no puede analizarse aisladamente de las condiciones sociopolíticas que configuran la vida colectiva. En esta dirección, Quiñones (2026) describe la existencia de un "Estado debajo del Estado", conformado por economías ilegales con capacidad de incidencia política y

administrativa. Este fenómeno revela que la gobernabilidad en muchos territorios latinoamericanos está atravesada por actores no estatales que disputan el control de recursos y poblaciones. La presencia de estas economías impacta directamente en la vida comunitaria, en la seguridad y en las condiciones educativas, lo que pone de manifiesto que las políticas públicas no operan en el vacío, sino en escenarios de alta complejidad y conflictividad.

Estas dinámicas se relacionan estrechamente con el modelo de desarrollo predominante en la región. Gamboa (2026) analiza el Acuerdo de Escazú como un instrumento que evidencia la tensión entre el extractivismo y la sostenibilidad, particularmente en el contexto peruano. El autor sugiere que la resistencia a dicho acuerdo pone en cuestión la soberanía de las comunidades y revela los límites de un modelo de desarrollo basado en la explotación intensiva de recursos naturales. Su aporte dialoga con los trabajos anteriores al mostrar que las disputas ambientales son también disputas por el conocimiento, el territorio y la participación política.

Desde otra perspectiva, De la Torre (2026) introduce el campo de la biotecnología para examinar los dilemas éticos asociados a la innovación científica. La autora advierte que estos avances pueden generar brechas epistémicas en torno a la responsabilidad, el consentimiento y el florecimiento humano, especialmente cuando las decisiones se concentran en actores tecnocientíficos alejados de las comunidades afectadas. Su propuesta de una indagación filosófica rigurosa busca garantizar que la innovación no se convierta en una nueva forma de dominación, sino en una herramienta orientada al bien común.

El *dossier* incorpora, asimismo, la dimensión de género como eje fundamental para comprender la transformación democrática. Zárate (2026) analiza la lucha por la paridad política como parte de un horizonte más amplio que cuestiona las estructuras patriarcales del poder. Su trabajo muestra que la inclusión de las mujeres no debe

reducirse a cuotas de representación, sino que implica redefinir las reglas mismas de la participación política, los estilos de liderazgo y las prioridades de la agenda pública. De este modo, la democracia aparece como un proceso inacabado que requiere incorporar voces históricamente excluidas.

Finalmente, las reseñas de Amaral (2026) y Falla (2026) aportan una mirada histórica y biopolítica al examinar la relación entre poder y cuerpo en el Paraguay rural y en los programas higienistas del siglo XX. Ambos textos muestran cómo los proyectos modernizadores intervinieron sobre los cuerpos mediante discursos civilizatorios que legitimaron prácticas de control, normalización y exclusión. Estas contribuciones permiten comprender que las desigualdades actuales tienen raíces profundas en formas de gobierno que buscaron moldear la vida misma de las poblaciones.

Considerados en conjunto, los trabajos del *dossier* configuran una agenda interdisciplinaria orientada a la justicia epistémica, la memoria histórica, la sostenibilidad socioambiental y la profundización democrática. La articulación entre educación, tecnología, derechos humanos, género, biopolítica y desarrollo permite comprender que los desafíos latinoamericanos no pueden abordarse desde enfoques sectoriales o tecnocráticos. Más bien, requieren marcos analíticos capaces de reconocer la interdependencia entre saber, poder y vida —precisamente la interdependencia que, como señaló De Sousa Santos (2009), las epistemologías hegemónicas han buscado disolver al separar la producción del conocimiento de las condiciones históricas y políticas que la hacen posible.

Así, la principal contribución de este número radica en proponer que la transformación social pasa por democratizar la producción del conocimiento y por construir instituciones sensibles a las voces de las comunidades. En un contexto global marcado por crisis ecológicas, desigualdades persistentes y aceleración tecnológica, el *dossier* invita a repensar los fundamentos mismos de la modernidad y a imaginar

futuros basados en la dignidad humana, la pluralidad cultural y el cuidado del planeta. En última instancia, los textos convergen en la idea de que no habrá democracia sustantiva sin justicia cognitiva, ni desarrollo sostenible sin participación social informada, lo que convierte a la educación crítica y a la reflexión interdisciplinaria en herramientas indispensables para el porvenir de la región. En coherencia con lo planteado por Walsh (2012) y Mignolo (2003), la interculturalidad no es un fin en sí misma, sino la condición de posibilidad de una democracia que reconozca la pluralidad del saber como recurso y no como obstáculo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Casco, J. M., Giménez, M. J., Mercado, A. B. & Martín, J. J. M. (2023). *Intelectuales y producción de conocimiento: de las catedrales y universidades a los think tanks.* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2024/01/V1_Intelectuales-produccion-de-conocimiento_N1.pdf

Coles-Tibanlombo, C. A., Tobar-Jácome, M. C., Inga-Aguagallo, C. F. & Raymy Rafael. (2026). Innovación educativa e interculturalidad: caminos para una educación transformadora. *Innova Science Journal, 4*(1), 408-420. https://doi.org/10.63618/omd/isj/v4/n1/238

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social.* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales / Siglo XXI Editores. https://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2025/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOIGIA-DEL-SUR.pdf

Mignolo, W. (2003). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo.* Akal. https://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/11-mignolo-un%20paradigma%20otro.pdf

Quintanilla-Montoya, A. L. (2008). La producción de conocimiento en América Latina. *Salud Colectiva, 4*(3), 253-260. https://doi.org/10.18294/sc.2008.344

Valiente-Carter, T. (2001). Reflexiones en torno a interculturalidad y proceso educativo en sociedades multiculturales. *Lexis, XXV,* 337-365. https://doi.org/10.18800/lexis.20010102.017

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala.* Abya Yala.

DOSSIER TEMÁTICO

Sílex Vol. 16, Nº 1, enero - junio 2026 pp. 14-45
e-ISSN: 2789-2816
https://doi.org/10.53870/silex.2026161450

Fecha de recepción: 15/09/2025
Fecha de aceptación: 27/10/2025

Implementación del aprendizaje basado en proyectos en la asignatura Taller Integral de Saberes: una estrategia formativa para la vinculación territorial en torno al cuidado del agua en zonas rurales del Ecuador

Implementing Project-Based Learning in the subject 'Comprehensive Knowledge Workshop': an educational strategy for regional engagement around water conservation in rural areas of Ecuador

Edison Francisco Higuera Aguirre
Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Quito, Ecuador.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5543-1524
Contacto: ehiguera821@puce.edu.ec

Fabián Vicente Ordóñez Guamán
Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe José Luis Nantipa. Nangaritza, Ecuador
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0896-1708
Contacto: fabian.ordonez@educacion.gob.ec

Sandra Verónica Ordóñez Guamán
Grupo de investigación Dimensiones del Pensamiento Ecuatoriano. Quito, Ecuador.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7961-3154
Contacto: verysand_@hotmail.com

RESUMEN

El artículo presenta una experiencia de implementación del aprendizaje basado en proyectos en la asignatura Taller Integral de

CC BY

Saberes, impartida en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, durante el primer semestre del 2025. Su objetivo fue valorar la implementación del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la asignatura Taller Integral de Saberes con el fin de determinar su impacto en la articulación de saberes, el pensamiento crítico de los estudiantes y el fortalecimiento del compromiso socioambiental en torno al cuidado del agua en zonas rurales del Ecuador. Los proyectos se desarrollaron a lo largo del semestre, en nueve etapas: contextualización de la asignatura, identificación de problemas y selección del tema, revisión del estado del arte, integración de grupos de trabajo, investigación de campo y análisis del contexto, elaboración del plan de acción, diseño del producto, socialización del producto y evaluación. Los treinta estudiantes se organizaron en seis grupos para abordar la problemática de acceso, gestión y conservación del agua. La recolección de información de campo se realizó por medio de entrevistas, diarios de campo, encuestas de satisfacción y formularios de evaluación del aprendizaje. Entre los resultados se destacan aprendizajes significativos en los ámbitos de la integración de saberes, el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia ambiental. Se elaboraron productos informativos orientados a la sensibilización sobre el problema del agua (afiches, trípticos, campañas digitales y talleres comunitarios). Las comunidades valoraron positivamente la pertinencia y utilidad de los proyectos. Se concluye que el ABP es una metodología eficaz para generar espacios de diálogo interdisciplinario, fomentar la responsabilidad social y establecer nexos entre la formación académica y los problemas comunitarios.

Palabras clave: Aprendizaje basado en proyectos; Interdisciplinariedad; Diálogo de saberes; Cuidado del agua; Vinculación territorial.

ABSTRACT

This article presents an experience of implementing Project-Based Learning in the subject ‘Comprehensive Knowledge Workshop,’ taught

at the Pontifical Catholic University of Ecuador during the first semester of 2025. Its objective was to evaluate the implementation of Project-Based Learning (PBL) in the course 'Comprehensive Knowledge Workshop' in order to determine its impact on the articulation of knowledge, students' critical thinking, and the strengthening of socio-environmental commitment to water conservation in rural areas of Ecuador. The projects were developed throughout the semester in eight stages: contextualisation of the subject, identification of problems and selection of the topic, review of the state of the art, integration of working groups, field research and context analysis, development of the action plan, product design, product socialisation, and evaluation. The thirty students were organised into six groups to address the issues of water access, management, and conservation. Field information was collected through interviews, field diaries, satisfaction surveys, and learning assessment forms. The results highlight significant learning in the areas of knowledge integration, critical thinking development and environmental awareness. Informative products were developed to raise awareness about water issues (posters, leaflets, digital campaigns, and community workshops). The communities positively evaluated the relevance and usefulness of the projects. It was concluded that Project-Based Learning is an effective methodology for generating spaces for interdisciplinary dialogue, promoting social responsibility, and establishing links between academic training and community issues.

Keywords: Project-Based Learning; Interdisciplinarity; Dialogue of knowledge; Water conservation; Territorial connection.

Introducción

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) es una institución de educación superior de carácter particular, cofinanciada por el Estado. Aunque la sede matriz se encuentra en la ciudad de Quito, también cuenta con sedes en las ciudades de Ambato, Esmeraldas,

Ibarra, Santo Domingo de los Tsáchilas y Sucumbíos (CES, 2024). En el Proyecto Académico de la PUCE (2025) la institución se declara en sintonía con las enseñanzas del papa Francisco (*Laudato si*, *Fratelli tutti*, *Laudate deum* y el Pacto Educativo Global) y establece como prioridad la "búsqueda de la vida digna para todos" (p. 4). Adicionalmente, en el mismo Proyecto Académico (2025) se menciona como horizonte la formación para "el trabajo, la vida y el compromiso socioambiental" (p. 4), y como parte de la filosofía institucional se destaca la importancia de la integración de saberes en el contexto de un mundo complejo (p. 5). Con esta finalidad, los diferentes planes de estudio de la Universidad incluyen asignaturas de tronco común de naturaleza interdisciplinar (p. 9), entre las que se encuentra Taller Integral de Saberes.

En el sílabo de la asignatura Taller Integral de Saberes se establece como objetivo "articular los saberes del dominio, a partir de la ejecución de proyectos interdisciplinarios que involucren la investigación, la vinculación y el desarrollo creativo de productos derivados de aprendizajes sintonizados con la experiencia". En ese sentido, la asignatura se orienta a la articulación de los diferentes tipos de saberes y conocimientos existentes dentro de lo que en la Universidad se conoce como dominio académico. Estos dominios aglutinan diversas carreras y programas bajo un mismo horizonte común. Actualmente, existen seis dominios académicos: 1) vida digna y salud integral; 2) manejo sostenible de recursos naturales; 3) política y derecho para la participación social y el establecimiento de relaciones justas; 4) hábitat, infraestructura y movilidad; 5) política económica, competitividad institucional, innovación, emprendimiento, productividad y liderazgo; y 6) identidades, educación, culturas, comunicación y valores. La experiencia de la asignatura Taller Integral de Saberes que aquí se presenta se ha desarrollado en el contexto de este último dominio académico.

La elección del aprendizaje basado en proyectos como metodología general para la asignatura Taller Integral de Saberes responde a una profunda coherencia con los principios institucionales de la PUCE, los

objetivos pedagógicos del taller y las demandas formativas de un mundo complejo e interdependiente.

En primer lugar, el Proyecto Académico de la PUCE (2025) establece como horizonte formativo la "búsqueda de la vida digna para todos", el compromiso socioambiental y la integración de saberes. Estos principios se alinean directamente con los fundamentos del ABP, al tratarse de una metodología activa que promueve la implicación ética, crítica y creativa del estudiantado en la resolución de problemáticas reales de su entorno. A través de los proyectos, se generan espacios de aprendizaje que trascienden la mera adquisición de contenidos y estimulan la reflexión situada, el diálogo de saberes y la corresponsabilidad con el bien común.

En segundo lugar, el ABP resulta idóneo para el cumplimiento del objetivo central de la asignatura, que plantea la articulación de saberes mediante la investigación, la vinculación y la producción de conocimientos contextualizados. Esta metodología permite integrar de forma significativa los conocimientos disciplinares del dominio académico con las experiencias concretas del territorio, fomentan un aprendizaje interdisciplinario, participativo y con sentido transformador. Específicamente, en el contexto del dominio "Identidades, educación, culturas, comunicación y valores", el ABP potencia el desarrollo de competencias vinculadas con la interpretación crítica de las realidades sociales, la valoración de la diversidad y la construcción de propuestas desde una ética del cuidado y la justicia social.

Además, el ABP favorece la construcción colaborativa del conocimiento, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la capacidad de comunicar hallazgos e ideas de forma efectiva, habilidades clave para una ciudadanía activa y comprometida. Su enfoque orientado a la solución de problemas reales fortalece también el sentido de pertenencia y de responsabilidad de los estudiantes frente a los desafíos de las comunidades.

Finalmente, gracias a la articulación de investigación, creatividad y vinculación, el ABP contribuye a la formación integral propuesta por la PUCE, en el que la universidad se concibe como un agente transformador que dialoga con el territorio y participa en la construcción de saberes con actores sociales diversos. En este sentido, su aplicación en la asignatura Taller Integral de Saberes responde al Modelo Educativo de la PUCE (2025), en el que se destaca la necesidad de un aprendizaje activo, marcado por la centralidad del estudiante durante el proceso de aprendizaje.

La selección de la problemática de la asignatura se realizó por medio de un proceso deductivo que ha incluido la consulta a líderes comunitarios sobre los principales problemas de las comunidades. Luego se priorizaron los problemas y se determinó que el problema más importante se relaciona con la dotación de servicios básicos. Finalmente, se llegó a un consenso con los estudiantes de seleccionar el acceso al servicio básico del agua, como recurso natural que constituye la base para el ejercicio de otros derechos humanos.

A continuación, se presenta el marco teórico y pedagógico del artículo con la finalidad de fundamentar la implementación del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la asignatura Taller Integral de Saberes, desarrollada en el contexto del dominio académico de Identidades, educación, culturas, comunicación y valores de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Se abordan los principales referentes conceptuales del ABP, así como las nociones de interdisciplinariedad, aprendizaje situado y vinculación con el territorio.

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología activa centrada en el estudiante, que plantea la resolución de problemas mediante la planificación, la ejecución y la evaluación de proyectos con impacto en el contexto real. Entre los precursores de esta metodología se podría mencionar a John Dewey y William Heard Kilpatrick. El primero, por reconocer la importancia del aprendizaje cooperativo y el rol del docente como guía del aprendizaje, y el segundo, por la publicación

del artículo *The project method*. Pero la definición exhaustiva, como modelo instruccional que organiza sistemáticamente el aprendizaje por medio de proyectos, la formuló John W. Thomas en el año 2000. Joseph Krajcik y Phyllis Blumenfeld han destacado que el método permite la centralidad del estudiante durante el proceso investigativo del tema seleccionado. Su enfoque favorece la participación activa del estudiante, la integración de conocimientos interdisciplinarios y el desarrollo de competencias para la vida.

Los primeros ensayos de esta metodología se realizaron en el área de la enseñanza de la lengua y se remontan a la década de los 80 (Stoller & Myers, 2019). Luego, sus principios se aplicaron al enfoque CDIO (Conceive, Design, Implement, Operate) en el proceso de formación de ingenieros en Suecia (Ramírez et al., 2024). Durante los últimos años, autores como Kokotsaki, Menzies y Wiggins (2019) han sistematizado la literatura y las mejores prácticas de la metodología en los diferentes niveles educativos.

Numerosos autores han destacado los beneficios del aprendizaje basado en proyectos. El primer grupo asegura que el ABP mejora el rendimiento académico, las actitudes afectivas y las habilidades del pensamiento (Guo et al., 2020; Zhang & Ma, 2023; Weber et al., 2025). Dentro de este primer grupo, autores como Cortázar et al. (2019), Wang (2022), Loyens et al. (2023); Dias-Oliveira et al. (2024); Tafakur, Retnawati & Shukri (2023), Buchman (2024), Song, Razali, Sulaiman & Jeyaraj (2024) destacan la importancia del ABP para el desarrollo del pensamiento crítico, porque durante la aplicación del método se recurre a problemas reales (o ficticios), con una dinámica permanente de trabajo grupal que implica elementos activos y colaborativos. Además, diversos estudios muestran que el ABP, al involucrar a los estudiantes en proyectos reales y socialmente relevantes, fomenta la conciencia cívica, la empatía, el compromiso comunitario y la responsabilidad social. Gracias a esta metodología, los estudiantes desarrollan competencias para actuar éticamente, colaborar con otros y comprender el impacto de sus acciones en la sociedad

(Ting, Cheng & Ting, 2021; Fadhilah & Qureshi, 2025; Dooly et al., 2021; Balontia, 2024).

El segundo, recalca la importancia del ABP para el desarrollo de las habilidades blandas. El aprendizaje basado en proyectos se ha consolidado como una estrategia educativa eficaz para fomentar habilidades blandas esenciales, como la comunicación, el trabajo en equipo, la creatividad, la autoevaluación, la aplicación práctica del conocimiento y la resolución de problemas (Marnewick, 2023; Pratama et al., 2023; Quinapallo & Baldeón, 2024; Weber et al., 2025).

El tercero, destaca las contribuciones hacia la motivación, la relación con la comunidad, el compromiso cívico y las percepciones positivas hacia el aprendizaje (Pérez & Alfonzo, 2008; Hernández et al., 2021; Evly Liow et al., 2025; Quinapallo & Baldeón, 2024; Weber et al., 2025). Cuando el ABP se realiza con énfasis en el servicio comunitario, se observan repercusiones en la conciencia ambiental, la capacidad de resolución colaborativa de problemas y la forma de gestión de los recursos naturales por parte de las comunidades (Amaral, 2019; Leidig & Oakes, 2024; Liow, Xayavong & Keolavong, 2025). El aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje interdisciplinario se complementan para preparar a los estudiantes frente a los desafíos complejos del mundo actual. De ese modo, la integración de ambas metodologías fomenta la colaboración, la creatividad y la capacidad de abordar problemas reales desde múltiples perspectivas (Zen et al., 2022; Almulla, 2024; Bolick et al., 2024; Čavić et al., 2024; Shenbagavalli, 2025).

El aprendizaje basado en proyectos permite la articulación de saberes desde la óptica de diferentes disciplinas con la finalidad de contribuir a la transformación de la realidad. Dicha articulación permite el diálogo de saberes en condiciones de igualdad y respeto, en respuesta al eurocentrismo dominante. Así, mientras el eurocentrismo propone la universalización de un solo tipo de razón occidental, el diálogo de saberes permite el reconocimiento y la valoración de

múltiples epistemologías. De ese modo, el diálogo de saberes permite la construcción de un aprendizaje situado y significativo, y favorece el desarrollo de la conciencia crítica de los estudiantes. Autores como De Sousa Santos (2019), Escobar (2019), R'boul (2022) y Dussel (2025) han sentado las bases para la construcción de una sociedad que permita la superación de la violencia epistémica, la decolonización, el diálogo de saberes y el respeto intercultural.

En la experiencia desarrollada, el ABP se convierte en un nexo entre la academia y el territorio, al permitir que los estudiantes trabajen con problemáticas concretas que afectan a las comunidades. Este proceso fortalece el aprendizaje significativo, al vincular los saberes universitarios con los conocimientos locales y las prácticas culturales del entorno. El uso del ABP en el Taller Integral de Saberes responde al horizonte institucional de la PUCE, que promueve la integración de saberes, la formación para la vida y el compromiso socioambiental, en sintonía con el Pacto Educativo Global y las enseñanzas del papa Francisco (PUCE, 2025).

En el contexto rural del Ecuador, el acceso, la gestión y el cuidado del agua constituyen problemáticas principales que comprometen tanto la sostenibilidad ambiental como los derechos fundamentales de las comunidades. A pesar de su riqueza hídrica, múltiples zonas rurales enfrentan procesos de contaminación de las fuentes naturales, la escasez estacional, las inequidades en la distribución de agua de calidad y el debilitamiento de los sistemas comunitarios de gestión del agua, los cuales históricamente han sido pilares de organización territorial y de construcción de identidades colectivas. Estos desafíos se ven agravados por factores como el avance de actividades extractivas, el cambio climático, la fragmentación institucional y la escasa articulación entre saberes técnicos y conocimientos ancestrales. Frente a esta complejidad, se hace urgente una formación universitaria que no solo analice estas realidades desde una perspectiva crítica, sino que también contribuya a la construcción de soluciones contextualizadas y culturalmente pertinentes.

En este escenario, las instituciones de educación superior, y en particular la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, tienen la responsabilidad ética y académica de fortalecer procesos formativos que vinculen a los estudiantes con los territorios, fomentando el diálogo de saberes y la acción transformadora. La implementación del ABP en la asignatura Taller Integral de Saberes busca precisamente responder a este desafío y promover experiencias educativas que integren investigación, creación e intervención social desde una perspectiva interdisciplinar. Esta apuesta metodológica permite que los estudiantes no solo comprendan los problemas vinculados con el cuidado del agua en las zonas rurales de nuestro país, sino que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico, el compromiso social y el trabajo colaborativo.

El presente artículo tiene como propósito compartir una experiencia de implementación del aprendizaje basado en proyectos en la asignatura Taller Integral de Saberes, desarrollada en el marco del dominio académico de identidades, educación, culturas, comunicación y valores de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. En particular, se busca evidenciar cómo esta metodología permitió articular saberes académicos y conocimientos comunitarios en torno al cuidado del agua en contextos rurales del país, generando procesos formativos orientados a la investigación aplicada, la vinculación territorial y la construcción de propuestas socialmente pertinentes. Asimismo, se reflexiona sobre las potencialidades del ABP como estrategia pedagógica para fortalecer el compromiso socioambiental de los estudiantes y promover una educación crítica, situada e interdisciplinaria.

Las principales interrogantes que guiaron este estudio fueron las siguientes:

¿Cuál es el impacto de la implementación del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la asignatura Taller Integral de Saberes en la articulación de saberes académicos y comunitarios en los estudiantes?

¿De qué manera la implementación del ABP en la asignatura Taller Integral de Saberes influye en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes?

¿Cómo se fortalece el compromiso socioambiental de los estudiantes de la asignatura Taller Integral de Saberes en torno al cuidado del agua en zonas rurales del Ecuador a través de la implementación del ABP?

¿Cuál es la percepción de las comunidades rurales participantes sobre la pertinencia y utilidad de los proyectos desarrollados por los estudiantes bajo la metodología ABP?

Objetivo

Valorar la implementación del aprendizaje basado en proyectos en la asignatura Taller Integral de Saberes de la PUCE, con el fin de determinar su impacto en la articulación de saberes, el pensamiento crítico de los estudiantes y el fortalecimiento del compromiso socioambiental en torno al cuidado del agua en zonas rurales del Ecuador.

Método

Diseño

La investigación se desarrolló a partir del enfoque cualitativo, bajo la inspiración del diseño de investigación-acción (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Por medio del enfoque cualitativo se ha intentado comprender e interpretar el impacto de la asignatura Taller Integral de Saberes en el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso ambiental de los estudiantes. Por su parte, el diseño de investigación-acción ha permitido a los estudiantes identificar posibles soluciones sobre la problemática del cuidado del agua.

Sujetos

En el desarrollo del proyecto han participado 30 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 18 y 20 años, de las carreras de Educación Básica, Comunicación, Literatura y Lingüística. Ellos pertenecen al segundo nivel del tronco común del dominio académico: identidades, educación, culturas, comunicación y valores, de la asignatura Taller Integral de Saberes NRC 9194, dictada en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, durante el primer semestre de 2025. Para el desarrollo de los proyectos, el docente organizó seis grupos de trabajo por afinidad. En el interior de los grupos se definió la comunidad rural y el producto a entregar. En la siguiente tabla se resume la información de los proyectos: número de grupo, título del proyecto, número de estudiantes, número de beneficiarios directos, número de beneficiarios indirectos, ubicación de la comunidad (parroquia, cantón y provincia).

Tabla 1: Información de los proyectos

Grupo	Título del proyecto	Estudiantes	Beneficiarios directos	Beneficiarios indirectos	Parroquia, cantón y provincia
1	La realidad de la contaminación de los ríos y las fuentes hídricas de la comunidad de Zámbiza	6	20	100	Zámbiza, Quito, Pichincha
2	Acceso y gestión sostenible del agua en la comunidad indígena de Pesillo, Cayambe: diagnóstico participativo y propuesta de mejora	7	20	100	San Miguel de Pesillo, Cayambe, Pichincha

3	Pesillo en red: divulgando la realidad hídrica en Cayambe	5	90	450	San Miguel de Pesillo, Cayambe, Pichincha
4	Detección y solución de la problemática urgente relacionada con el acceso limitado al agua potable y las complejidades que representa para la comunidad de San Miguel de Urcuquí	3	10	50	San Miguel de Urcuquí, Urcuquí, Imbabura
5	Contaminación del agua en la comunidad de Pucará de Rumicucho “Cuando las aguas bajan turbias”	5	10	50	Rumicucho, San Antonio, Pichincha
6	Proyecto de gestión y conservación del agua en Belisario Quevedo	4	10	50	Belisario Quevedo, Latacunga, Cotopaxi

Nota. Elaboración propia.

Instrumentos

Con el fin de realizar la recolección de datos se han utilizado los siguientes instrumentos diseñados por el equipo de investigación: un cuestionario dirigido a líderes comunitarios para la identificación de los problemas de la comunidad, el diario de campo utilizado para registrar detalles de observaciones recopiladas durante la visita de campo, la encuesta de satisfacción de la comunidad aplicada luego de la socialización de los productos, y el formulario para la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, autoaplicado por los estudiantes al finalizar el proyecto (ver anexos). Ninguno de los instrumentos ha sido sometido a procesos de validación y análisis de fiabilidad. No obstante, todos los participantes han firmado el formulario de consentimiento informado y los investigadores han tomado las precauciones para resguardar la identidad de los participantes.

Procedimiento

La asignatura Taller Integral de Saberes se desarrolló con base en el método aprendizaje basado en proyectos. Este método comprende una serie de pasos que se han adaptado a la dinámica de la asignatura, los cuales se describen a continuación:

1. **Contextualización de la asignatura.** Este primer momento se ha desarrollado para que los estudiantes identifiquen la diversidad de saberes existentes (empírico, intuitivo, religioso, filosófico, científico, mágico, etc.). Con esta finalidad, se proyectaron varios videos que relatan experiencias de articulación de saberes entre el mundo de las ciencias naturales y los saberes ancestrales y comunitarios. Finalmente, se ha orientado el trabajo para que los estudiantes comprendan que no se debe conceder la hegemonía del saber a la ciencia, sino que los saberes podrían integrarse en una síntesis superior, que permita alcanzar una comprensión holística de la realidad.

2. **Identificación de problemas y selección del tema.** La selección del tema se ha realizado por medio de un proceso deductivo. Cada uno de los estudiantes ha entrevistado a un líder comunitario, con un cuestionario guía, en el que se ha incluido una lista de problemas que aquejan a las comunidades rurales de nuestro país. En ella se han incluido siete problemas: 1) pobreza rural y desigualdad económica, 2) acceso deficiente a servicios básicos, 3) migración y despoblamiento rural, 4) discriminación y exclusión social, 5) pérdida de saberes ancestrales y lengua, 6) problemas ambientales, 7) tenencia de tierras y conflictos agrarios, entre otros. Esta información se procesó y se obtuvo la lista priorizada de problemas, encabezada por el acceso a servicios básicos con 28 %. Debido a la amplitud de la problemática, se llegó a un consenso con los estudiantes para abordar el acceso al servicio básico del agua en las comunidades rurales del Ecuador.

3. **Revisión del estado del arte.** Con la intención de alcanzar una visión integral del problema del agua, se accedió a información de diversas fuentes: a) materiales con base científica (documental de la DW, tres artículos científicos sobre la contaminación de las fuentes hídricas en nuestro país); b) materiales con base legal (revisión de la Ley Orgánica de Recursos Hídricos, Usos y Aprovechamiento del Agua); c) conferencias con expertos (una doctora en Química, un líder estudiantil perteneciente a una etnia indígena de nuestro país y una doctora en Filosofía).

4. **Integración de grupos de trabajo.** Se permitió la integración de grupos de cuatro a cinco estudiantes por afinidad personal y se explicaron las condiciones de trabajo para el desarrollo del proyecto.

5. **Investigación de campo y análisis del contexto.** Cada grupo seleccionó la comunidad para el desarrollo del proyecto. Se explicó la metodología y el formato de diario de campo que cada estudiante debe llenar durante la visita. Luego se definió el rango de fechas para el desarrollo del trabajo de campo. Durante la visita a la comunidad seleccionada, cada grupo debía recopilar información y evidencias de la problemática analizada. Con esta información, cada grupo preparó el análisis del contexto del proyecto con la ayuda de la técnica Pestle, en la que se destacan los ámbitos político, económico, sociológico, tecnológico, legal y medioambiental.

6. **Elaboración del plan de acción.** Con el apoyo del estado del arte y de la investigación de campo, cada grupo preparó el plan de acción del proyecto.

7. **Elaboración del producto.** Como parte del plan de acción se ha solicitado que cada grupo prepare un producto orientado a la solución de la problemática del agua en la comunidad.

8. **Socialización del producto.** Se ha solicitado que cada grupo socialice el proyecto y presente el producto a la comunidad durante un encuentro virtual, durante las semanas 15 y 16 del semestre.

9. **Evaluación.** La evaluación del proceso y los productos del proyecto "Implementación del aprendizaje basado en proyectos en la asignatura Taller Integral de Saberes" se ha realizado por medio de una rúbrica de evaluación del proyecto, el instrumento de autoevaluación de los aprendizajes y la encuesta de satisfacción de la comunidad.

Resultados

En esta sección se detallará el impacto formativo para los estudiantes en los ámbitos de la integración de saberes, los beneficios para las comunidades y las dificultades encontradas por los estudiantes.

Entre los aprendizajes declarados por los estudiantes, tanto en el texto del proyecto grupal como en el formulario de evaluación individual de aprendizajes, se pueden mencionar: la toma de conciencia sobre la gravedad del problema del agua, el desarrollo de una actitud crítica frente a la realidad, el surgimiento o el incremento de la conciencia ambiental, y la necesidad de la valoración de los diferentes tipos de saberes.

Los estudiantes han descubierto la diversidad de aproximaciones conceptuales que se pueden realizar sobre el problema de abastecimiento de agua. Adicionalmente, han constatado que numerosas comunidades carecen de agua potable y que, en muchos casos, el agua a la que acceden contiene sustancias químicas, metales pesados y desechos agrícolas e industriales. Finalmente, el acceso a las comunidades ha permitido el desarrollo de algunas actitudes éticas sobre el medio ambiente, cercanas al respeto y la indignación por la falta de cuidado de la naturaleza.

Sobre la posibilidad de la integración de saberes comunitarios, ancestrales, científicos y filosóficos, los grupos concluyen lo siguiente: “La diversidad epistémica es un factor clave para integrar los cuatro saberes debido a que reconoce que cada uno surge de contextos específicos y posee legitimidad propia” (grupo 3); “la integración de estos saberes no busca homogeneizar ni jerarquizar, sino construir un espacio de respeto mutuo y complementariedad” (grupo 2); “al valorar por igual cada tipo de saber, ya sea científico, jurídico, ancestral o filosófico, promovemos una educación respetuosa a la diversidad de conocimiento que hay en el mundo” (grupo 1); “reconocemos que el cambio no se logra únicamente con denuncias o análisis, sino también con compromiso, empatía y trabajo en equipo” (grupo 6); “el problema del agua no es únicamente técnico. Es, sobre todo, una problemática compleja, interconectada con factores sociales, culturales, económicos y ambientales” (grupo 4); “la integración no implica uniformidad, sino reconocimiento mutuo, y es allí donde el verdadero diálogo puede convertirse en motor de cambio social, político y cultural” (grupo 5).

La visita de campo, realizada por los grupos, ha permitido a los estudiantes constatar que la problemática del agua involucra a todos los miembros de la comunidad (autoridades, propietarios de fábricas, dueños de haciendas y emprendimientos y comuneros). Por ello, las actividades realizadas durante el desarrollo del proyecto (entrevista a líderes comunitarios, visita de campo y reunión para la socialización del proyecto) han permitido que se desarrollen espacios de diálogo y colaboración entre estudiantes y miembros de la comunidad. Gracias a ellos, cada grupo ha desarrollado un producto orientado a la solución del problema del agua. En la siguiente tabla, se detallan el número de grupo, el título del proyecto y el nombre del producto con el que culmina el proyecto.

Tabla 2: Detalle de proyectos y productos

Número de grupo	Título del proyecto	Producto
1	La realidad de la contaminación de los ríos y las fuentes hídricas de la comunidad de Zámbiza	Tríptico “El cuidado del agua”
2	Acceso y gestión sostenible del agua en la comunidad indígena de Pesillo, Cayambe: diagnóstico participativo y propuesta de mejora	Afiche “Pesillo y su derecho al agua: propuesta desde una mirada estudiantil”
3	Pesillo en red: divulgando la realidad hídrica en Cayambe	Página en red social X “Pesillo en red: divulgando la realidad hídrica en Cayambe”
4	Detección y solución de la problemática urgente relacionada con el acceso limitado al agua potable y las complejidades que representa para la comunidad de San Miguel de Urcuquí	Taller de socialización para el diseño e instalación de filtros caseros
5	Contaminación del agua en la comunidad de Pucará de Rumicucho “Cuando las aguas bajan turbias”	Afiche “Cuando las aguas bajan turbias”
6	Proyecto de gestión y conservación del agua en Belisario Quevedo	Tríptico “Cuidemos el agua”

Nota. Elaboración propia.

Por medio del formulario de evaluación individual de aprendizajes, los estudiantes han destacado las dificultades que han encontrado durante el desarrollo del proyecto: problemas para acceder a líderes comunitarios, tiempo reducido para el diseño del producto y la falta de compromiso de algunos estudiantes para el cumplimiento del trabajo grupal.

Discusión

Los estudiantes han confirmado la gravedad del problema del agua a nivel global y local durante la ejecución de los proyectos. La mayoría de los estudiantes ha subrayado que las comunidades tienen problemas para acceder al agua o que el agua a la que acceden es de mala calidad. Esto les ha permitido contrastar la realidad urbana, en la que viven, con la realidad de las comunidades rurales y expresar cierto malestar. Las expresiones de incomodidad de los estudiantes frente a la realidad deben ser interpretadas como gérmenes de pensamiento crítico y conciencia social. En este orden de ideas, numerosos estudios confirman que el aprendizaje basado en proyectos fomenta el desarrollo del pensamiento crítico (Cortázar et al., 2019; Wang, 2022; Loyens et al., 2023; Tafakur, Retnawati & Shukri, 2023; Dias-Oliveira et al., 2024; Buchman, 2024; Song, Razali, Sulaiman & Jeyaraj, 2024) y actitudes éticas, como la empatía, la responsabilidad social y la conciencia ética colectiva (Fadhilah & Qureshi, 2025; Dooly et al., 2021; Balontia, 2024).

Durante el acercamiento a la problemática del agua, los estudiantes revisaron materiales provenientes de cuatro formas de conocimiento (saberes): ancestrales, filosóficos, científicos y jurídicos. Ellos han concluido que las diferentes formas de conocimiento podrían ser complementarias y ofrecer elementos para la búsqueda de soluciones a los problemas reales de la sociedad, sin la pretensión de predominio de un saber sobre otro. Esta actitud se acerca a la propuesta de De Sousa Santos (2019), quien ha planteado una ecología de saberes orientada a la valoración de diferentes formas de saber, más allá del eurocentrismo epistemológico dominante. La ecología de saberes permite develar las relaciones entre el conocimiento y los diferentes contextos en los que surge (Akera, 2007), y la trascendencia política e intercultural del diálogo de saberes frente a la hegemonía eurocéntrica (Escobar, 2019; R'boul, 2022 & Dussel, 2025).

El diagnóstico inicial permitió que los estudiantes propongan soluciones orientadas a la reducción del problema. En su mayoría, los

grupos han desarrollado materiales de carácter informativo (trípticos, afiches, páginas web), que fueron compartidos con las comunidades durante la etapa final del proyecto. Estos resultados permiten destacar un nexo positivo entre aprendizaje basado en proyectos, comunidad y transformación educativa. Por una parte, el aprendizaje basado en proyectos permite establecer un vínculo positivo entre academia y comunidad, como lo han mostrado Pérez y Alfonzo (2008), Amaral (2019), Hernández et al. (2021), Leidig y Oakes (2024), Quinapallo y Baldeón (2024), Liow, Xayavong y Keolavong (2025), Weber et al. (2025) y Evly Liow et al. (2025). Por otro lado, contribuye a la transformación educativa, pues permite pasar de una concepción pasiva a otra activa e interdisciplinaria del aprendizaje, como lo destacan Almulla (2020), Zen et al. (2022), Bolick et al. (2024), Čavić et al. (2024) y Shenbagavalli (2025).

Conclusiones

El método de aprendizaje basado en proyectos ha demostrado su eficacia para la articulación de saberes académicos y comunitarios sobre el cuidado del agua, en contextos rurales, en la asignatura Taller Integral de Saberes. Algunos hallazgos permiten afirmar que durante el desarrollo del curso y el diseño de los proyectos los estudiantes han desarrollado componentes de pensamiento crítico, conciencia ambiental y habilidades interdisciplinarias. Adicionalmente, el contenido de la asignatura ha involucrado significativamente al propio docente durante su desarrollo.

Las actividades de la asignatura han permitido que se desarrollen espacios de diálogo respetuoso entre diversas formas de conocimiento (científicos, ancestrales, filosóficos y jurídicos) y que se verifique la complementariedad epistémica. Los productos elaborados (como afiches, trípticos, campañas en redes y propuestas técnicas) representan aportes concretos a las comunidades y fortalecen el rol social de la universidad.

Desde una perspectiva ética, la experiencia se alinea con el Proyecto Académico de la PUCE y con el Pacto Educativo Global, al fomentar una educación transformadora, comprometida con el bien común y el cuidado de la "casa común". Como se trata de una asignatura que se imparte en todas las carreras de la Universidad, sería conveniente que se diseñe una sola línea de investigación-acción, posiblemente enmarcada en la crisis ambiental, para que todos los proyectos se orienten a la consecución del mismo objetivo.

El estudio presenta algunas limitaciones propias de su carácter exploratorio y de la dinámica académica universitaria. En primer lugar, el tiempo asignado para el desarrollo de los proyectos dentro del semestre restringió la posibilidad de realizar un seguimiento longitudinal que permita valorar el impacto sostenido del ABP en la formación estudiantil y en las comunidades. Asimismo, la participación comunitaria dependió de la disponibilidad y apertura de los actores locales, lo que generó diferencias en la profundidad de las experiencias. La muestra, compuesta por treinta estudiantes de un solo dominio académico, limita la generalización de los resultados. Finalmente, la aplicación de instrumentos que no han superado procesos de validación y fiabilidad restan credibilidad a los resultados y las conclusiones alcanzados.

A partir de esta experiencia, se sugiere ampliar las investigaciones hacia una línea institucional de carácter longitudinal que evalúe el impacto del ABP en diferentes dominios académicos y contextos territoriales. Sería pertinente desarrollar estudios comparativos que examinen la evolución de las competencias críticas, éticas y ambientales en los estudiantes antes y después de su participación en proyectos interdisciplinarios. También se recomienda integrar indicadores cualitativos y cuantitativos que midan el nivel de vinculación comunitaria y el aporte real de los productos elaborados. Futuras investigaciones podrían explorar el papel del ABP en la construcción de epistemologías interculturales y en la formación de una ciudadanía socioambiental responsable. Finalmente, se plantea consolidar redes

académicas interuniversitarias para fortalecer la producción científica sobre aprendizaje situado y vinculación territorial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akera, A. (2007). Constructing a Representation for an Ecology of Knowledge: Methodological Advances in the Integration of Knowledge and its Various Contexts. *Social Studies of Science, 37*(3), 413-441. https://doi.org/10.1177/0306312706070742

Almulla, M. A. (2020). The Effectiveness of the Project-Based Learning (PBL) Approach as a Way to Engage Students in Learning. *SAGE Open*, *10*(3). https://doi.org/10.1177/2158244020938702

Amaral, J. (2019). Combining Community-Based Learning and Project-Based Learning: A Qualitative Systemic Analysis of the Experiences and Perceptions of Students and Community Partners. Partnerships. *A Journal of Service-Learning and Civic Engagement*, *10*(1), 129-145. https://libjournal.uncg.edu/prt/article/view/1733/1306

Balontia, M. (2024). Developing Ethical Awareness Towards a Sustainable Ecosystem Through Character Education in Higher Education. *TOFEDU: The Future of Education Journal*, *3*(4), 1005-1014. https://doi.org/10.61445/tofedu.v3i4.174

Bolick, M., Thomassen, M., Apland, J., Spencer, O., Nicole, F., Tran, S., Voigt, M., & Lazar, K. (2024). Project-Based Learning in Interdisciplinary Spaces: A Case Study in Norway and the United States. *Education Sciences*, *14*(8), 866. https://doi.org/10.3390/educsci14080866

Buchman, J. (2024). Enhancing Critical Thinking Abilities through Project-Based Learning: Effects and Implementation. *Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange, 10*(9), 545-554. https://doi.org/10.47116/apjcri.2024.09.43

Čavić, M., Pavkov-Hrvojević, M., Beljin Čavić, M. & Bogdanović, I. (2024). Interdisciplinary Approach within Project-Based Learning of University Students. *1st International Scientific Conference Steam + X Approach in Education: Research, Practice and Perspectives, 2024* (pp. 56-71). https://doi.org/10.46793/STEAM-X24.056C

Cortázar, C., Nussbaum, M., Harcha, J., Alvares, D., López, F., Goñi, J., & Cabezas, V. (2021). Promoting critical thinking in an online, project-based course. *Computers in Human Behavior*, 119. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106705

De Sousa Santos, B. (2019). *Construyendo las epistemologías del sur para un pensamiento alternativo de alternativas*, Clacso.

Dias-Oliveira, E., Pasion, R., Da Cunha, R. & Coelho, S. (2024). The development of critical thinking, team working, and communication skills in a Business School – a Project-Based Learning approach. *Thinking Skills and Creativity*, *54*. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101680

Dooly, M., Masats, D. & Mont, M. (2021). Launching a solidarity campaign: Technology-enhanced project-based language learning to promote entrepreneurial education and social awareness. *Journal of Technology and Science Education, 11*(2), 260-269. https://doi.org/10.3926/jotse.1224

Dussel, E. (2025). Epistemological Decolonization of World History and Decolonizing the Conception of Modernity: Towards Transmodernity. *Transmodernity Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World, Special Issue "Indian &*

Latin American Thought, *12*(2), 10-37. https://doi.org/10.5070/t4.42496

Escobar, A. (2019). Thinking-Feeling with the Earth. Territorial Struggles and the Ontological Dimension of the Epistemologies of the South. En B. de Sousa Santos, y M. Meneses (Eds.). *Knowledges Born in the Struggle: Constructing the Epistemologies of the Global South*. (1era ed., pp. 41-57). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429344596

Evly Liow, F., Xayavong, V. & Keolavong, M. (2025). The Effect of Project-Based Service Learning on Community Empowerment in Sustainable Environmental Management. *Pengabdian: Jurnal Abdimas, 3*(1), 1-11. https://doi.org/10.70177/abdimas.v3i1.2223

Fadhilah, N. & Qureshi, N. (2025). Social Project-Based Moral Learning. *Permata: Jurnal, Pendidikan Agama Islam, 6*(1). https://www.researchgate.net/publication/391297240_Social_Project-Based_Moral_Learning_Participatory_Ethnographic_Studies_in_Building_Empathy_and_Social_Responsibility_of_High_School_Students

Guo, P., Saab, N., Post, L. & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research, 102*. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586

Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). México: McGraw-Hill.

Hernández, J.-M., Reyes, A., Dueñas, J.-M., Merchán-Merchán, M. & López, G.-D. (2021). Project-Based Learning as a Pedagogical Tool in Teaching the Safe Management of Pesticides in an Agricultural-Rural Community. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *11*(2), 128-151. https://doi.org/10.17583/remie.0.6794

Kokotsaki, D., Menzies, V. & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools, 19*(3), 267-277. https://doi.org/10.1177/1365480216659733

Leidig, P., & Oakes, W. (2021, 26-29 de julio). Engagement in Practice: Project-Based Community Engagement Model Preliminary Case Studies [Ponencia]. 2021 ASEE Virtual Annual Conference Content Access Proceedings. https://doi.org/10.18260/1-2--37042

Loyens, S. M., van Meerten, J. E., Schaap, L. & Wijnia; L. (2023). Situating Higher-Order, Critical, and Critical-Analytic Thinking in Problem- and Project-Based Learning Environments: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, *35*, 1-44. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09757-x

Marnewick, K. (2023). Student experiences of project-based learning in agile project management education. *Project Leadership and Society, 4*. https://doi.org/10.1016/j.plas.2023.100096

Pérez, E. & Alfonzo, N. (2018). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere, 12*(42), 455-460. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13216

Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2024). *Estatuto de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)*. https://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/Reglamentos/PUCE-Estatuto-Aprobado-2023-11.pdf

Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2025). *Proyecto Académico de la PUCE*. https://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/gaceta/docs-normativos-especiales/proyecto-academico-puce_20250311.pdf

Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2025). *Modelo educativo de la PUCE. Lineamientos nacionales para la implementación del Proyecto académico*. https://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/gaceta/docs-normativos-especiales/modelo_educativo_20250617.pdf

Pratama, W., Pardjono, Wibowo, W., Astriawati, N., Iryanti, H. & Arroyo, E. (2023). Developing Cadets' Soft Skills through Project-Based Learning in Moodle LMS. *Journal of Engineering Education Transformations, 36*(4), 128-139. https://doi.org/10.16920/jeet/2023/v36i4/23123

Quinapallo-Quintana, A. & Baldeón-Zambrano, A. (2024). Project-based learning. International. *Research Journal of Management, IT and Social Sciences, 11*(1), 58-65. https://doi.org/10.21744/irjmis.v11n1.2415

Ramírez de Dampierre, M., Gaya-López, M. C. & Lara-Bercial, P. J. (2024). Evaluation of the Implementation of Project-Based-Learning in Engineering Programs: A Review of the Literature. *Education Sciences, 14*(10). https://doi.org/10.3390/educsci14101107

R'boul, H. (2022). Intercultural philosophy and internationalisation of higher education: epistemologies of the South, geopolitics of knowledge and epistemological polylogue. *Journal of Further and Higher Education, 46*, 1149-1160. https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2055451

Shenbagavalli, D. (2025). Interdisciplinary Learning and Project-Based Education. *International Journal of Emerging Knowledge Studies, 4*(2), 89-95. https://doi.org/10.70333/ijeks-04-02-s-017

Song, X., Razali, A., Sulaiman, T. & Jeyaraj, J. (2024). Impact of Project-Based Learning on Critical Thinking Skills and Language Skills in EFL Context: A Review of Literature. *World Journal of English Language, 14*(5), 402-412. https://doi.org/10.5430/wjel.v14n5p402

Stoller, F. & Myers, C. (2019). Project-Based Learning: A Five-Stage Framework to Guide Language Teachers. En A. Gras-Velazquez. (Ed.). (2019). *Project-Based Learning in Second Language Acquisition: Building Communities of Practice in Higher Education*. (pp. 25-47). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429457432

Tafakur, T., Retnawati, H. & Shukri, A. (2023). Effectiveness of project-based learning for enhancing students critical thinking skills: A meta-analysis. *JINoP Jurnal Inovasi Pembelajaran, 9*(2), 191-209. https://doi.org/10.22219/jinop.v9i2.22142

Ting, K., Cheng, C. & Ting, H. (2021). Introducing the problem/project based learning as a learning strategy in University Social Responsibility Program - A study of local revitalization of Coastal Area, Yong-An District of Kaohsiung City. *Marine Policy, 131*. https://doi.org/10.1016/j.marpol.2021.104546

Wang, S. (2022). Critical Thinking Development Through Project-Based Learning. *Journal of Language Teaching and Research, 13*(5), 1007-1013. https://doi.org/10.17507/jltr.1305.13

Weber, M. et al. (2025). Project-Based Teaching: Applying innovations to the teaching process. *Revista Conhecimento & Diversidade, 17*(45), 497-512. https://doi.org/10.18316/rcd.v17i45.12455

Zen, Z., Reflianto, Syamsuar & Ariani, F. (2022). Academic achievement: the effect of project-based online learning method and student engagement. *Heliyon, 8*(11). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11509

Zhang, L. & Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study. *Frontiers in Psychology, 14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728

Declaración de contribución de autoría

Conceptualización: Edison Francisco Higuera Aguirre
Curación de datos: Edison Francisco Higuera Aguirre y Fabián Ordóñez Guamán
Análisis formal: Edison Francisco Higuera Aguirre
Adquisición de financiación: N/A
Investigación: Edison Francisco Higuera Aguirre, Fabián Ordóñez Guamán y Sandra Verónica Ordóñez Guamán
Metodología: Edison Francisco Higuera Aguirre
Administración de proyectos: Edison Francisco Higuera Aguirre y Fabián Ordóñez Guamán
Recursos: N/A
Software: N/A
Supervisión: Fabián Ordóñez Guamán
Validación: Sandra Verónica Ordóñez Guamán
Visualización: N/A
Escritura, borrador original: Edison Francisco Higuera Aguirre y Sandra Verónica Ordóñez Guamán
Redacción, revisión y edición: Edison Francisco Higuera Aguirre Fabián Ordóñez Guamán y Sandra Verónica Ordóñez Guamán

ANEXOS

Anexo 1

Formulario de encuesta “Priorización de problemas de la comunidad”

Instrumento 1_Priorización de problemas de la comunidad

Priorización de problemas de la comunidad

Este formulario refleja la percepción de los líderes de algunas comunidades de nuestro país sobre los principales problemas que los aquejan. Sus respuestas permitirán definir cuál de ellos ocupa el primer lugar

Cuando envíe este formulario, no recopilará automáticamente sus detalles, como el nombre y la dirección de correo electrónico, a menos que lo proporcione usted mismo.

1. Seleccione los problemas más importantes de su comunidad en orden de importancia.
2. Añada dos problemas importantes que no se encuentren en la lista anterior.

Anexo 2

Diario de campo

Información general

Nombre del observador:
Lugar:
Fecha:
Tema:
Objetivo:

Descripción de actividades observadas	Registro de interpretaciones

Anexo 3

Formulario de evaluación individual de aprendizajes

https://forms.office.com/r/Ky647GJ849

Nombre del instrumento: Formulario de evaluación individual del aprendizaje

Población destinataria: Estudiantes participantes en los proyectos

Finalidad: Valorar el desarrollo individual de aprendizajes en los ámbitos de integración de saberes, pensamiento crítico y conciencia ambiental

Escala de valoración: 1 (Nunca), 2 (Pocas veces), 3 (Medianamente, 4 (Frecuentemente), 5 (Siempre)

Indicaciones: Marca con una (✓) el número que mejor refleje tu experiencia personal durante el desarrollo del proyecto.

Ítem	1	2	3	4	5
Pude relacionar conocimientos de distintas disciplinas para comprender el problema del agua.					
Logré integrar saberes locales o comunitarios en la formulación de la propuesta.					
Me cuestioné críticamente sobre las causas del problema del acceso al agua en la comunidad.					
Evalué diferentes perspectivas antes de plantear una solución.					
Reflexioné sobre cómo mis acciones pueden afectar el entorno natural y social.					
El proyecto me motivó a participar activamente en temas ambientales.					
Me siento más consciente sobre la importancia del agua como bien común.					
Considero que el trabajo en equipo enriqueció mi comprensión del problema.					

Anexo 4

Encuesta de satisfacción comunitaria

https://forms.office.com/r/AaYyhdMD68

Nombre del instrumento: Encuesta de satisfacción de la comunidad

Población destinataria: Miembros de la comunidad involucrados o beneficiarios de los proyectos

Finalidad: Recoger percepciones sobre la pertinencia, el impacto y la utilidad del proyecto presentado por los estudiantes

Escala de valoración para preguntas cerradas: 1 (Nada satisfecho), 2 (Poco satisfecho), 3 Medianamente satisfecho, 4 (Satisfecho), 5 (Muy satisfecho)

Sección A: Preguntas cerradas

Ítem	1	2	3	4	5
¿Está satisfecho/a con el tema que se abordó en el proyecto?					
¿Considera que el proyecto respondió a una necesidad real de la comunidad?					
¿Cómo valora la claridad y utilidad de las propuestas presentadas por los estudiantes?					
¿Cree que el proyecto podría tener un impacto positivo en la gestión del agua en su comunidad?					
¿Qué tan satisfecho/a se siente con la forma en que se integraron los saberes de la comunidad?					
¿Recomendaría repetir esta experiencia con otros temas o en otras comunidades?					

Sección B: Preguntas abiertas

1. ¿Qué aspecto del proyecto le pareció más relevante o útil para su comunidad?
2. ¿Qué sugerencias tiene para mejorar futuras intervenciones de este tipo?
3. ¿Le gustaría seguir participando en proyectos similares? ¿Por qué?

Sílex Vol. 16, Nº 1, enero - junio 2026 pp. 46-74
e-ISSN: 2789-2816
https://doi.org/10.53870/silex.2026161465

Fecha de recepción: 01/12/2025
Fecha de aceptación: 23/02/2026

Saberes pedagógicos y tensiones éticas ante la inteligencia artificial en la docencia universitaria: una aproximación cualitativa

Pedagogical knowledge and ethical tensions regarding artificial intelligence in university teaching: a qualitative approach

Isabel Macías-Galeas
Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología. Guayaquil, Ecuador
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4125-8836
Contacto: ipmacias@bolivariano.edu.ec

Alexander Yulian Velasteguí Arévalo
Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-2663-354X
Contacto: avelasteguia@ulvr.edu.ec

RESUMEN

Este trabajo analiza las tensiones epistemológicas, éticas y pedagógicas que emergen en el quehacer docente tras la incorporación de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior. El estudio adopta un enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo, basado en la teoría fundamentada en su vertiente constructivista. La metodología integró una revisión argumentativa de literatura especializada con la aplicación de entrevistas semiestructuradas a quince docentes universitarios de diversas trayectorias. La sistematización de los datos se realizó mediante una matriz de análisis en hojas de cálculo, lo que permitió una codificación inductiva de los discursos. Los resultados revelan

CC BY

que, si bien el profesorado explora usos funcionales de la IA en la planificación y gestión operativa, prevalecen tensiones vinculadas al desplazamiento simbólico, la pérdida de agencia profesional y la incertidumbre ética. Se evidencia que la implementación tecnológica en las instituciones analizadas está marcada por una inercia que carece de marcos regulatorios y programas de formación situada. La discusión plantea la urgencia de políticas públicas que reconozcan al docente como sujeto epistémico y agente crítico frente a la automatización. Se concluye que la integración de la IA no debe ser un proceso meramente técnico, sino una construcción pedagógica y ética que revalorice el juicio humano en la era posdigital.

Palabras clave: Inteligencia artificial; Tecnología educativa; Ética; Educación superior; Docentes; Responsabilidad.

ABSTRACT

This paper analyzes the epistemological, ethical, and pedagogical tensions emerging in teaching practices following the incorporation of artificial intelligence (AI) in higher education. The study adopts a descriptive-interpretative qualitative approach, based on the constructivist strand of Grounded Theory. The methodology integrated an argumentative review of specialized literature with semi-structured interviews conducted with fifteen university teachers from diverse backgrounds. Data systematization was performed using a spreadsheet-based analysis matrix, allowing for an inductive coding of the discourses. The results reveal that while faculty members explore functional uses of AI for planning and operational management, there are prevailing tensions linked to symbolic displacement, loss of professional agency, and ethical uncertainty. Evidence suggests that technological implementation in the analyzed institutions is characterized by an inertia that lacks regulatory frameworks and situated training programs. The discussion highlights the urgent need for public policies that recognize teachers as epistemic subjects

and critical agents in the face of automation. It is concluded that AI integration must not be a merely technical process, but rather a pedagogical and ethical construction that revalues human judgment in the post-digital era.

Keywords: Artificial intelligence; Educational technology; Ethics; Higher education; Teachers; Responsibility.

Introducción

El avance vertiginoso de la inteligencia artificial (IA) generativa ha transformado múltiples dimensiones de la educación superior (Gallent et al., 2023). Sin embargo, la literatura actual suele enfocarse en la eficiencia técnica y deja de lado que la IA no es solo una herramienta, sino un acontecimiento que interpela la identidad y la ética del profesorado. Como demuestran Bolaño y Duarte-Acosta (2024), la implementación tecnológica en las universidades aún enfrenta graves vacíos en la formación ética de los usuarios. En el contexto ecuatoriano, esta situación es crítica: el docente se ve presionado a innovar en un escenario de precariedad institucional y ausencia de marcos regulatorios claros, lo que pone en riesgo su autonomía y sus saberes pedagógicos acumulados.

El presente trabajo analiza las tensiones epistemológicas, éticas y pedagógicas que emergen en el quehacer docente tras la incorporación de la IA. Desde una perspectiva crítica, se plantea que el enfoque instrumental dominante ha marginado el lugar del profesor como sujeto epistémico y agente ético (Uribe-Hincapié et al., 2024). Por tanto, el problema no es solo técnico, sino de justicia profesional: se trata de interrogar cómo los y las docentes negocian sus valores éticos y su autoridad pedagógica frente a un algoritmo que amenaza con estandarizar el pensamiento crítico.

El objetivo de este estudio es comprender la relación entre la IA y la docencia universitaria, e identificar cómo las tensiones éticas –como la pérdida de autoría, el sesgo algorítmico y el temor al reemplazo– reconfiguran el rol del profesorado. Es necesario pensar esta problemática desde el sur global y reconocer que los imaginarios tecnológicos dominantes suelen invisibilizar los saberes locales y las preocupaciones éticas de las instituciones latinoamericanas (Colomina & Galceran, 2024).

Para abordar esta complejidad, se desarrolló un estudio cualitativo con quince docentes universitarios en Ecuador. El propósito fue capturar sus percepciones y resistencias frente a la IA, especialmente ante la falta de guías institucionales en el país (Basantes-Ortega et al., 2025). La metodología combinó una revisión argumentativa con un análisis temático inductivo. Para asegurar la rigurosidad, la codificación se realizó bajo las pautas de la teoría fundamentada constructivista (Charmaz, 2014), empleando una matriz de sistematización en Microsoft Excel. Este enfoque permite visibilizar cómo las infraestructuras algorítmicas modelan relaciones de poder en el aula (Swist & Gulson, 2023) y obliga a situar el saber pedagógico y la ética en el centro de cualquier debate sobre el futuro de la universidad.

Fundamentación teórica

Saberes docentes y profesionalización en riesgo

En la sociedad contemporánea, el rol del docente trasciende la mera transmisión de contenidos para constituirse como una práctica reflexiva, ética y situada. El conocimiento profesional del profesorado integra saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares y contextuales, así como una dimensión ética que le otorga sentido a su práctica (Francis, 2005). Esta complejidad configura a la docencia como una actividad intelectual y no mecánica, anclada en la autonomía profesional y en el juicio práctico frente a contextos dinámicos.

Sin embargo, la irrupción de tecnologías disruptivas como la inteligencia artificial amenaza con reducir esta complejidad y privilegia una visión tecnocrática del quehacer docente. Según García Moriyón (2017), cuando la educación se subordina a criterios de medición y eficiencia, se corre el riesgo de reducir su sentido ético y formativo, empobrecer la autonomía pedagógica del profesorado y debilitar su capacidad crítica. Este riesgo se agudiza cuando los sistemas educativos promueven el uso de herramientas de IA sin marcos formativos críticos ni acompañamiento contextualizado, lo que conduce a procesos de desprofesionalización.

Educación posdigital e inteligencia artificial

La incorporación de la IA en la educación superior se despliega en un escenario posdigital, definido por la hibridación entre lo humano y lo tecnológico, lo que exige analizar las condiciones materiales de este proceso desde el sur global y el mundo mayoritario (Ruiz et al., 2025). En este entorno, la docencia no puede reducirse a una actividad técnica; por el contrario, debe entenderse bajo las mediaciones algorítmicas que configuran la construcción del conocimiento y las relaciones de poder. Frente a las visiones instrumentales que promueven una aceptación pasiva, surge la necesidad de reconocer que la IA activa formas de resistencia y agencia pedagógica. Al respecto, Jopling y Hayes (2025) sostienen que, en los escenarios posdigitales, los docentes no solo sobreviven a la automatización, sino que pueden "resistir y florecer" mediante prácticas que desafían las lógicas dominantes de control algorítmico y estandarización. Esta perspectiva desplaza la idea de la IA como una amenaza inevitable para posicionarla como un campo en disputa, donde la labor docente debe resignificarse desde una ética situada que priorice el sentido pedagógico sobre la eficiencia tecnológica.

En América Latina, este fenómeno se desarrolla en medio de brechas de infraestructura, limitaciones presupuestarias y marcos

normativos desactualizados (Duarte et al., 2017). El problema no radica únicamente en la tecnología, sino en las condiciones de su implementación y en la ausencia de políticas que valoren la agencia del docente como mediador crítico. Como advierte Brailas (2024), la verdadera transformación educativa en entornos mediados por IA no reside en la mera adopción de sistemas automatizados, sino en las sinergias éticas, críticas y humanas que se configuran entre el docente y la tecnología. Al respecto, Rensfeldt y Rahm (2023) señalan que estas sinergias requieren marcos institucionales que no solo toleren la agencia docente, sino que la fomenten activamente frente a la automatización del trabajo pedagógico. En esta misma línea, Allen y McLaren (2022) sostienen que el valor de la educación superior no puede reducirse a plataformas digitales o flujos de datos; su dimensión ética y política depende del reconocimiento del docente como un sujeto situado que defiende la universidad como un lugar físico y deliberativo, capaz de resistir la lógica tecnocrática dominante para imaginar futuros más justos.

Diversos autores han advertido que los modelos de inteligencia artificial aplicados a la educación tienden a estandarizar decisiones, reforzar lógicas de vigilancia y reducir la complejidad pedagógica a parámetros cuantificables. En esta línea, Swist y Gulson (2023, p. 154) analizan cómo los algoritmos educativos –incluidos en procesos como la asignación escolar o la personalización del aprendizaje– operan como infraestructuras automatizadas que, lejos de ser neutrales, reproducen desigualdades estructurales y consolidan formas de control invisibilizadas por el discurso tecnocrático. Estas lógicas, al automatizar procesos pedagógicos, corren el riesgo de debilitar la agencia docente y reducir la diversidad educativa a decisiones preconfiguradas por sistemas externos (Swist & Gulson, 2023, p. 156).

Ética, agencia y resistencia docente

El debate sobre la inteligencia artificial en la docencia no puede limitarse a cuestiones técnicas; exige una reflexión ética profunda

sobre las finalidades de la educación y el lugar del sujeto que enseña. Desde una perspectiva crítica y contemporánea, Fawns (2022, p. 715) desarrolla el concepto de "pedagogía entrelazada", planteando que la enseñanza no puede entenderse como una entidad separada de las tecnologías, los valores y los contextos en los que se despliega. Bajo este enfoque, enseñar es una práctica inherentemente vinculada a dimensiones sociales y políticas. Frente a los discursos tecnocráticos que promueven la automatización como un proceso neutral, esta postura invita a recuperar el juicio pedagógico situado. Se argumenta, por tanto, que la complejidad del acto educativo y la ética del docente no pueden ser reemplazadas por decisiones algorítmicas descontextualizadas que ignoran la reciprocidad entre los métodos y las herramientas.

En el contexto de las transformaciones aceleradas por la inteligencia artificial, Gahoonia (2024, p. 102) propone repensar el contrato social de la educación superior desde una perspectiva posdigital. Esta postura reconoce la necesidad urgente de rehumanizar el discurso educativo, transitando de una lógica meramente algorítmica hacia un desarrollo sustentable y ético. Bajo esta premisa, la IA no debe concebirse como un sustituto del profesorado, sino como una tecnología que requiere ser apropiada críticamente. Sin embargo, como advierte Calderwood (2025, p. 12), dicha apropiación se ve obstaculizada por la "digitalización de la vigilancia" y las demandas de performatividad que alteran la relación docente-estudiante. Estas dinámicas activan resistencias simbólicas y epistemológicas frente a discursos corporativos que invisibilizan el saber pedagógico y promueven el reemplazo de la experiencia docente por sistemas automatizados de control.

En el contexto ecuatoriano, donde los procesos de transformación digital en educación superior han sido históricamente heterogéneos y, en muchos casos, incipientes, la incorporación de la inteligencia artificial demanda políticas públicas y marcos de gobernanza que trasciendan la visión artefactual de la tecnología. Como señalan Trujillo et al. (2022, p. 1525), es imperativo fortalecer la autonomía

y la formación ética del profesorado para evitar que la IA profundice las brechas de desigualdad ya existentes en el sistema. Según Hernández-Aragón & Flores-Hernández (2021), el desafío no reside únicamente en la formación de docentes competentes desde un enfoque técnico, sino en el desarrollo de sujetos críticos capaces de interrogar las lógicas de poder y los mecanismos de vigilancia que configuran estas herramientas.

Investigaciones recientes en el país subrayan que la implementación de la IA en las universidades ecuatorianas debe enfrentar limitaciones estructurales de conectividad y una formación docente que aún se percibe como insuficiente para un manejo ético y efectivo de los algoritmos (Quintuña-Zambrano & Arguello, 2026, p. 157). Por tanto, la transición hacia una educación mediada por IA en Ecuador requiere un acompañamiento institucional que priorice la transparencia algorítmica y la defensa del docente como un agente ético fundamental frente a la estandarización educativa.

Usos actuales de la inteligencia artificial en la docencia universitaria

En los últimos años, la literatura académica ha documentado una proliferación de experiencias sobre el uso de la inteligencia artificial en entornos educativos; sin embargo, gran parte de esta producción científica adolece de un sesgo instrumental. La mayoría de los estudios se centran en aplicaciones como sistemas de recomendación personalizados, retroalimentación automatizada y análisis predictivo del rendimiento estudiantil. Como sostiene Costello (2024, p. 426), este discurso suele estar dominado por una narrativa tecnocrática que oscila entre el entusiasmo desmedido y la simplificación de los procesos de enseñanza. Estas aplicaciones, aunque diversas, están diseñadas prioritariamente para optimizar la eficiencia del aprendizaje del estudiante, lo que relega a un segundo plano el empoderamiento pedagógico del profesorado y omite la discusión sobre cómo estas herramientas alteran la autonomía profesional y el juicio ético del docente.

En el contexto latinoamericano, las investigaciones sobre inteligencia artificial y educación superior continúan siendo escasas, fragmentadas y de una orientación predominantemente instrumental. Como advierte la Unesco (2016, p. 14), los marcos normativos y curriculares en la región aún no contemplan de manera explícita la formación ética y crítica del profesorado, limitándose a menudo a la promoción de competencias operativas. Esta carencia regulatoria y pedagógica dificulta la comprensión de la IA como un fenómeno social y político, lo que pone en riesgo el cumplimiento de los compromisos internacionales que buscan garantizar una educación inclusiva y equitativa mediante el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Unesco, 2016). En consecuencia, la evidencia empírica sobre cómo los y las docentes incorporan –o resisten– estas herramientas es todavía limitada, especialmente en escenarios como el de Ecuador. En este país, la adopción tecnológica no solo enfrenta una profunda brecha en la formación digital, sino también barreras estructurales de infraestructura física y tecnológica que, como señalan Duarte et al. (2017), condicionan la efectividad de cualquier innovación educativa y limitan la agencia docente frente a la estandarización algorítmica.

Este vacío no solo tiene consecuencias en el plano pedagógico, sino que compromete el desarrollo de políticas inclusivas, sostenibles y culturalmente pertinentes que emerjan de las condiciones materiales del magisterio. A ello se suma la creciente mercantilización de la educación superior, en la que la adopción de tecnologías responde a intereses comerciales antes que a criterios educativos (Kuhn, 2023). Bajo la lógica del capitalismo de plataformas, muchas instituciones incorporan soluciones corporativas globales sin procesos deliberativos que integren la voz docente o analicen las implicaciones éticas y didácticas de tales herramientas.

Esta automatización sin deliberación pedagógica consolida modelos de enseñanza estandarizados y tecnocéntricos, a menudo desconectados de las realidades locales. Como advierte Sanz (2006),

este tipo de implementación tecnológica no es neutral; por el contrario, tiende a profundizar las desigualdades al excluir a los actores educativos de las decisiones clave y subordinar la lógica del aula a métricas de eficiencia propias del mercado digital. En este escenario, la labor docente corre el riesgo de verse reducida a una función operativa e ignora el saber pedagógico como un espacio de resistencia y construcción ética.

La emergencia provocada por la pandemia del COVID-19 aceleró la transformación de los sistemas educativos a nivel global y posicionó a las tecnologías educativas (EdTech) como componentes centrales de la prestación de servicios pedagógicos. Bajo el modelo de enseñanza remota de emergencia, muchas instituciones adoptaron plataformas y soluciones desarrolladas por el sector privado, lo que desplazó el debate pedagógico en favor de una lógica de intervención tecnocrática (Czerniewicz et al., 2020). Esta incorporación no fue neutra: consolidó procesos de privatización y mercantilización educativa, en los que actores comerciales asumieron roles estratégicos en decisiones curriculares, evaluativas y de gestión. Como advierten Williamson y Hogan (2020, p. 12), el protagonismo otorgado al sector privado durante la crisis sanitaria ha reconfigurado el ecosistema educativo en función de infraestructuras digitales de mercado, cuyas consecuencias trascienden el periodo de emergencia y plantean nuevas tensiones éticas para la labor docente.

Tensiones y contradicciones en el uso de IA desde la perspectiva docente

Una línea emergente en la literatura identifica las tensiones críticas que enfrenta el profesorado ante la incorporación de la inteligencia artificial en sus labores. Por un lado, los docentes se encuentran presionados por instituciones que promueven la innovación tecnológica como un imperativo de modernización; por otro, experimentan inseguridad, desplazamiento simbólico y una pérdida progresiva de autonomía sobre el diseño de la enseñanza. Estas tensiones no son meramente

técnicas, sino que configuran una crisis epistémica y ética en el ejercicio profesional, al enfrentarse a tecnologías que automatizan funciones pedagógicas sin un diálogo real con quienes enseñan. Este escenario de "desprofesionalización" invisibiliza el saber docente y subordina la deliberación pedagógica a la eficiencia algorítmica, alterando la esencia misma de la relación educativa.

El uso de herramientas de IA se articula, en muchos casos, con infraestructuras de vigilancia que modifican las relaciones pedagógicas. Como advierte Calderwood (2025), en entornos digitalizados, el profesorado experimenta cómo la confianza y la participación son erosionadas por mecanismos de control algorítmico –como los sistemas de detección de plagio o las analíticas de aprendizaje– que fomentan la obediencia más que el aprendizaje genuino. Esta situación redefine los vínculos entre docentes y estudiantes, y promueve una pedagogía performativa y desconectada de la dimensión relacional.

Además, la contradicción entre la retórica institucional que promete empoderamiento docente y la realidad que muestra su exclusión en los procesos de diseño e implementación tecnológica evidencia una lógica instrumental que vacía de sentido la práctica pedagógica. Como sostienen Basantes-Ortega et al. (2025), esta situación se agrava en el contexto ecuatoriano debido a la falta de una formación docente integral y de infraestructuras digitales adecuadas, lo que reduce la participación del profesorado a un rol pasivo frente a la tecnología. Estas limitaciones tensionan la posibilidad de construir pedagogías críticas capaces de resistir la imposición de soluciones tecnológicas ajenas a la realidad cultural y educativa del país. En este marco, se vuelve urgente repensar la incorporación de la IA desde la agencia docente, la justicia epistemológica y una ética pedagógica situada que priorice el saber profesional sobre la automatización.

Ausencias en la literatura académica y desafíos desde el sur global

A pesar del creciente interés en IA y educación, persisten vacíos notables en la literatura académica respecto a su impacto sobre el ejercicio docente en el sur global. Los estudios se concentran en contextos de países del norte, donde los niveles de infraestructura, conectividad y alfabetización digital difieren sustancialmente de los latinoamericanos (Sunkel et al., 2020).

En Ecuador, si bien existen algunas investigaciones iniciales sobre el uso de tecnologías digitales en contextos educativos, aún persiste una ausencia de estudios sistemáticos y específicos que analicen en profundidad la apropiación docente de herramientas de inteligencia artificial y su impacto ético y pedagógico. La mayoría de los estudios se han centrado en los estudiantes o en la infraestructura tecnológica, lo que ha dejado un vacío en torno a cómo estas tecnologías reconfiguran la relación pedagógica, la toma de decisiones curriculares o la construcción situada del conocimiento. Esta limitación teórica y empírica constituye un desafío para la formulación de políticas públicas contextualizadas que reconozcan al docente como agente crítico y no como simple ejecutor de diseños tecnológicos externos.

Por tanto, resulta imperativo desplazar el foco desde la fascinación tecnológica hacia una problematización crítica de las implicaciones éticas, pedagógicas y políticas que conlleva la incorporación de la inteligencia artificial en la educación (Jiménez, 2024). Esta tarea no puede ser asumida únicamente desde el plano técnico o discursivo, sino que debe construirse desde una escucha activa al magisterio, reconociendo sus saberes, resistencias y experiencias situadas. Comprender las condiciones materiales, simbólicas y afectivas en las que se ejerce la docencia en entornos automatizados es clave para evitar una pedagogía deshumanizante y promover un horizonte educativo más justo, deliberativo y centrado en el sentido colectivo de enseñar y aprender en tiempos de algoritmos.

Metodología

Este estudio se fundamenta en un enfoque cualitativo de alcance descriptivo-interpretativo, cuyo propósito central es comprender las percepciones, tensiones y experiencias situadas de los docentes universitarios en Ecuador ante la irrupción de la inteligencia artificial. La adopción de este enfoque permite abordar el fenómeno educativo no como una variable aislada, sino desde la subjetividad y la complejidad contextual de los actores (Denzin & Lincoln, 2018). El componente interpretativo se nutre de la tradición hermenéutica, orientada a rescatar la experiencia humana en su propio horizonte de sentido (Gadamer, 2006; Taylor & Bogdan, 1998). Esta decisión metodológica busca reivindicar al profesorado como un sujeto epistémico activo, capaz de interpretar, resistir o reapropiarse de las tecnologías según sus realidades laborales (Zemelman, 2010; Freire, 1997).

Para la recolección de información, se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada, instrumento que permite un equilibrio entre el rigor de los objetivos de investigación y la apertura necesaria para captar ambivalencias y relatos espontáneos que los instrumentos rígidos suelen omitir (Kvale & Brinkmann, 2015). Se trabajó con una muestra de quince docentes de educación superior vinculados a instituciones públicas y privadas de Ecuador, seleccionados mediante un muestreo intencional por criterios de relevancia temática y diversidad (Patton, 2015). La muestra se configuró buscando pluralidad generacional y de área: ocho docentes se ubicaron en el rango de veintiocho a cuarenta y cinco años, y siete, entre cuarenta y seis y sesenta años, y se cubrieron campos como educación, ciencias sociales, humanidades y tecnología.

Las entrevistas, realizadas entre febrero y marzo de 2025 bajo estrictos protocolos de consentimiento informado y anonimato, fueron transcritas íntegramente para su análisis. El tratamiento de los datos se llevó a cabo siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada en su vertiente constructivista (Charmaz, 2014). Para garantizar la

auditabilidad y la transparencia del proceso, se diseñó un sistema de gestión de datos cualitativos en Microsoft Excel. El uso de esta herramienta permitió la creación de una matriz de codificación robusta que facilitó la trazabilidad permanente entre los testimonios originales y las categorías finales. El proceso analítico se desarrolló en tres fases sistemáticas:

1. **Codificación inicial (abierta):** los discursos se fragmentaron en incidentes conceptuales específicos. En las hojas de cálculo, se asignaron etiquetas preliminares a cada unidad de significado, lo que permitió una primera aproximación inductiva a los datos.

2. **Codificación enfocada:** mediante el uso de filtros temáticos y herramientas de organización de datos en Excel, se seleccionaron los códigos más frecuentes y significativos. En esta etapa se depuraron las etiquetas iniciales para consolidar núcleos de significado más estables que respondieran a los objetivos del estudio.

3. **Codificación teórica (axial y selectiva):** se procedió a la integración de las categorías mediante la comparación constante y se establecieron relaciones entre los datos. Este proceso culminó en la construcción de tres ejes temáticos emergentes: a) apropiaciones pedagógicas de la IA, b) tensiones éticas y emocionales del docente, y c) condiciones institucionales y barreras de implementación.

Esta estrategia metodológica asegura que el análisis no sea una mera descripción de opiniones, sino una construcción teórica situada que responde a las particularidades del sistema educativo ecuatoriano. Al utilizar Excel como soporte técnico, se garantizó un manejo ordenado de las entrevistas, lo que permitió que la discusión de resultados cuente con el respaldo empírico necesario para validar las interpretaciones propuestas.

Resultados

Los hallazgos derivados del análisis sistemático de las entrevistas revelan una trama compleja de significados que trasciende el uso meramente instrumental de la tecnología. A partir del proceso de codificación inductiva bajo los lineamientos de la teoría fundamentada (Charmaz, 2014), se identificaron tres categorías interpretativas que estructuran la experiencia del profesorado frente a la inteligencia artificial en la educación superior ecuatoriana: a) apropiaciones pedagógicas de la IA, b) tensiones éticas y emocionales, y c) condiciones institucionales de implementación. Estas categorías no solo agrupan recurrencias discursivas, sino que evidencian cómo la IA se inserta en las prácticas docentes en un escenario de transición marcado por la incertidumbre y la brecha digital.

Los resultados ofrecen una lectura relacional y situada, en la que la densidad de los relatos se complementa con la sistematización de frecuencias obtenida mediante la matriz de análisis en Microsoft Excel. Para facilitar la comprensión de estos focos de atención, se presenta la figura 1, que sintetiza los temas más reiterados por los participantes. Esta representación permite visualizar los núcleos de conflicto y las expectativas que atraviesan la integración tecnológica en el país, y conectar la experiencia subjetiva con las barreras estructurales ya identificadas en la literatura regional (Basantes-Ortega et al., 2025).

A partir de esta estructura, los hallazgos se organizan para reflejar tanto las convergencias como las divergencias del grupo de docentes. Se pone especial énfasis en el carácter ambivalente de este vínculo, en el que la promesa de innovación colisiona frecuentemente con la realidad material y ética del ejercicio profesional. De este modo, los resultados buscan dar visibilidad a las voces del magisterio como sujetos epistémicos y superar la visión tecnocéntrica para situar el debate en la labor pedagógica real.

Figura 1: Frecuencias de núcleos temáticos emergentes en el discurso docente sobre la IA



Nota. Elaboración propia basada en la matriz de análisis en Microsoft Excel (2025).

En la figura 1 se sintetizan las recurrencias temáticas identificadas tras la codificación de las entrevistas, lo que permite visualizar los focos de mayor tensión y expectativa. El hallazgo predominante es el interés por la IA en procesos administrativos (diez menciones), lo cual revela una visión instrumental de la tecnología: los docentes valoran la IA principalmente como un paliativo frente a la carga burocrática, lo que desplaza –al menos inicialmente– la innovación pedagógica profunda.

Resulta particularmente revelador el balance en la dimensión emocional. La actitud negativa hacia la IA (ocho menciones) cuadruplica a la actitud positiva (dos menciones), lo que denota un escepticismo estructural. Esta resistencia no es azarosa; se vincula estrechamente con las preocupaciones éticas (siete menciones) sobre la autoría y la privacidad, así como con la sensación de reemplazo profesional (cinco menciones). Como sugieren Basantes-Ortega et al. (2025), este malestar se intensifica en el contexto ecuatoriano debido a la falta de formación institucional (cinco menciones), lo que deja al docente en una

posición de vulnerabilidad en la que debe gestionar la incertidumbre algorítmica por cuenta propia.

En el plano didáctico, la planificación de clases (seis menciones) destaca como el uso práctico más explorado, superando significativamente a la evaluación automática (tres menciones). Este contraste sugiere que el profesorado se siente más cómodo delegando tareas de diseño instruccional que procesos evaluativos, en los que la dimensión ética de la "justicia algorítmica" y el juicio profesional docente se mantienen como fronteras críticas de resistencia.

Los patrones de recurrencia cuantitativa presentados anteriormente encuentran su correlato en la densidad de los discursos docentes sistematizados en la tabla 1. Esta transición del dato de frecuencia a la narrativa situada es fundamental para comprender no solo *qué* temas preocupan al profesorado, sino *cómo* estos significados configuran su identidad profesional. La tabla articula las tres categorías emergentes –construidas mediante la técnica de comparación constante en la matriz de Microsoft Excel– con fragmentos representativos que otorgan voz y visibilidad a los participantes, atendiendo así a la necesidad de recuperar el saber docente frente a la imposición tecnológica.

En el primer eje, *apropiaciones pedagógicas*, se observa un aprovechamiento instrumental que, aunque facilita la eficiencia operativa, colisiona frecuentemente con la falta de competencias digitales avanzadas reportada en el contexto nacional (Basantes-Ortega et al., 2025). Por su parte, la categoría de *tensiones éticas y emocionales* trasciende la mera preocupación técnica para situarse en una crisis de agencia; aquí, los relatos revelan un "desplazamiento simbólico" donde el docente teme perder su rol como mediador esencial del conocimiento. La dimensión de *condiciones institucionales* actúa como un marco de restricción, en el que la improvisación y la ausencia de políticas claras en las universidades ecuatorianas profundizan las brechas de implementación.

Esta estructura tripartita detallada a continuación ofrece una mirada integral que conecta la teoría posdigital con la práctica cotidiana en el aula, lo que permite identificar los puntos de ruptura y las oportunidades de resistencia ética en el ejercicio docente.

Tabla 1: Categorización del discurso docente sobre la IA en la educación superior

Categoría	Códigos emergentes	Hallazgos representativos (entrevistas)
Apropiaciones pedagógicas	Planificación asistida, evaluación automatizada, eficiencia	"La IA me ayuda a generar ejemplos más rápido" (D1). "Uso ChatGPT para revisar ensayos antes de dar retroalimentación" (D2). "Me ahorra horas en el diseño del sílabo, pero me pregunto si estoy perdiendo el control pedagógico" (D5).
Tensiones éticas	Miedo a ser reemplazado, dudas sobre autoría, contradicciones éticas	"No sé si los trabajos que me entregan son del estudiante o del robot" (D5). "Todo mi saber puede quedar desplazado por una máquina" (D4). "Siento que la institución valora más el resultado del algoritmo que mi juicio crítico tras veinte años de clase" (D9).
Condiciones institucionales	Ausencia de formación, ambigüedad normativa, discurso institucional	"La universidad habla de IA, pero nadie nos capacita" (D3). "Cada docente hace lo que puede, no hay lineamientos" (D8). "Nos piden usar IA, pero en la facultad no tenemos ni una guía ética ni capacitación real" (D2).

Nota. Elaboración propia basada en la matriz de análisis en Microsoft Excel (2025).

Los patrones de recurrencia identificados en la figura 1 se profundizan mediante el análisis cualitativo sistematizado en la tabla 2. Esta transición del dato de frecuencia a la narrativa situada permite

observar los modos en que la IA es significada en la práctica universitaria ecuatoriana. La articulación entre las regularidades discursivas y los fragmentos representativos de los docentes permite identificar no solo apropiaciones instrumentales, sino también resistencias éticas y carencias estructurales que condicionan la labor pedagógica en el país (Basantes-Ortega et al., 2025).

En la categoría de *apropiaciones pedagógicas*, los relatos evidencian un aprovechamiento orientado a la eficiencia operativa. No obstante, en las *tensiones éticas y emocionales*, emerge un discurso marcado por la incertidumbre sobre la autoría y el valor del trabajo humano frente al algoritmo. Finalmente, la dimensión de *condiciones institucionales* revela una brecha crítica entre la retórica de modernización y la ausencia de políticas claras de formación.

La tabla 2 ofrece, así, una mirada estructurada que complementa el análisis narrativo y otorga la visibilidad necesaria a las voces de los protagonistas de este estudio.

Tabla 2: Matriz de hallazgos: categorías, códigos y evidencias del discurso docente sobre la IA

Categoría	Código emergente	Evidencia empírica (fragmentos de entrevistas)
Apropiaciones pedagógicas de la IA	**Eficiencia operativa y planificación**	"La IA se ha convertido en mi asistente para estructurar sílabos y planes de clase. Lo que antes me tomaba horas, ahora lo resuelvo en minutos; me permite centrarme más en la mediación que en el formato administrativo" (D5, 38 años).

	Apoyo en la retroalimentación	"Uso herramientas de IA para generar rúbricas detalladas. Ayuda a que el estudiante reciba comentarios más rápidos, pero siempre reviso el tono, porque a veces la máquina es muy fría y se pierde la calidez pedagógica" (D2, 42 años).
Tensiones éticas y emocionales	**Desplazamiento y pérdida de agencia**	"Siento que hay un vaciamiento de mi rol profesional. Si la institución cree que la máquina puede planear y evaluar mejor que yo, ¿qué queda de mi saber? Hay un miedo real a ser reemplazados por tutores de plataformas" (D11, 56 años).
	Integridad académica y autoría	"La tensión más fuerte es la ética de la sospecha. No sabemos si el estudiante aprendió o si solo supo preguntarle a la IA. Estamos evaluando resultados 'perfectos' pero vacíos de proceso, y eso es frustrante" (D8, 49 años).
Condiciones institucionales	**Brecha de formación y abandono**	"En la universidad nos piden 'innovar', pero no hay capacitación real. Estamos en un escenario de improvisación total donde cada uno sobrevive como puede, sin guías éticas ni acompañamiento institucional" (D1, 31 años).
	Infraestructura precaria y desigual	"Hablamos de IA de última generación, pero en mi facultad a veces no tenemos ni internet estable para cargar una página. Es una contradicción dolorosa querer ser tecnológicos sin tener las bases materiales" (D14, 52 años).

Nota. Elaboración propia basada en la matriz de análisis en Microsoft Excel (2025).

La heterogeneidad de la muestra permitió identificar patrones vinculados tanto a las diferencias generacionales como a las trayectorias profesionales en el contexto universitario ecuatoriano. Se observa que la mayoría de los informantes ha comenzado a integrar herramientas

de IA generativa, especialmente en la fase de planificación (nueve de los quince docentes) y, en menor grado, para la evaluación diagnóstica (siete de los quince). Este grupo destaca beneficios centrados en la eficiencia operativa, delegando tareas mecánicas para intentar recuperar espacios de mediación pedagógica. Como relata un docente de cuarenta y dos años: "La IA no me reemplaza, pero sí me ayuda a ganar tiempo en la fase previa, permitiéndome llegar al aula con materiales más diversos" (docente 5).

Esta apropiación instrumental resulta más frecuente entre los docentes del grupo generacional más joven (28-45 años), quienes muestran una relación naturalizada con el entorno digital. Por el contrario, los docentes con mayor trayectoria (46-60 años) manifiestan una reserva crítica que se traduce en actitudes ambivalentes o negativas. Esta brecha generacional no es solo técnica, sino de percepción sobre el sentido de la educación; mientras unos ven una herramienta de apoyo, otros perciben un riesgo de vaciamiento del juicio profesional.

Las preocupaciones éticas emergieron como el eje transversal de mayor densidad discursiva. Once de los quince docentes señalaron inquietudes profundas respecto a la autoría y la autonomía estudiantil, pero también una sensación de desplazamiento simbólico. Una docente de cincuenta y tres años sintetiza esta tensión emocional: "A veces siento que todo lo que construí como experiencia se está volviendo prescindible frente a un algoritmo; es como si nuestro saber ya no fuera el centro" (docente 12). Este testimonio confirma que las tensiones no son procedimentales, sino que tocan la médula de la identidad docente.

Finalmente, el análisis evidencia un vacío crítico de políticas institucionales en las universidades del país. La mayoría de los participantes (diez de los quince) afirmaron no haber recibido lineamientos éticos o formación técnica oficial. Como advierten Basantes-Ortega et al. (2025), esta falta de orientación deriva en un escenario de improvisación en el que el discurso institucional de "innovación" colisiona con la precariedad de las condiciones reales de

implementación. En conjunto, los datos revelan que la integración de la IA en Ecuador se está produciendo de manera desigual, mediada más por la intuición individual y el esfuerzo personal que por una estrategia pedagógica situada y responsable.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio confirman y complejizan lo señalado por la literatura reciente respecto al impacto de la inteligencia artificial en el ámbito docente. A diferencia de investigaciones centradas en el estamento estudiantil o en contextos del norte global, esta exploración aporta una lectura situada sobre cómo el profesorado universitario en Ecuador experimenta, interpreta y resiste la irrupción de estas tecnologías. La combinación entre las frecuencias identificadas y las narrativas docentes revela que la IA opera simultáneamente como una herramienta de eficiencia y como un dispositivo de incertidumbre que tensiona las dimensiones pedagógicas, éticas y afectivas de la profesión.

En primer lugar, se evidencia que, aunque los docentes exploran usos de la IA para la planificación y el diseño instruccional, dichos usos son predominantemente instrumentales y reactivos. Este hallazgo dialoga con lo planteado por Basantes-Ortega et al. (2025), quienes subrayan que en Ecuador el aprovechamiento real de la IA se ve limitado por brechas estructurales de capacitación e infraestructura. La investigación demuestra que el ahorro de tiempo en tareas administrativas no se traduce automáticamente en innovación pedagógica, sino que a menudo responde a una estrategia de supervivencia frente a la sobrecarga laboral, lo que confirma que el acceso técnico no sustituye a la competencia didáctica profunda.

En segundo lugar, la categoría de tensiones éticas y emocionales aporta una dimensión crítica poco visibilizada: la vivencia subjetiva del docente frente al algoritmo. Mientras que la literatura clásica suele

enfocarse en el plagio estudiantil, los hallazgos aquí presentados exponen un "desplazamiento simbólico" del profesorado. La ansiedad por la pérdida de autoría y el temor al reemplazo profesional –sintetizados en la voz de los participantes como un vaciamiento del saber acumulado– sugieren que la IA está reconfigurando la identidad docente. Esto exige que las instituciones dejen de ver la ética como un manual de reglas y empiecen a abordarla como una protección de la agencia humana frente a la automatización.

Finalmente, la investigación pone de manifiesto un vacío crítico en la gobernanza universitaria. Se observa que la incorporación de la IA en las instituciones de educación superior del país responde a una inercia tecnológica desprovista de una hoja de ruta pedagógica. Esta desconexión entre el discurso de modernización institucional y la práctica docente –marcada por la improvisación y la falta de acompañamiento– precariza el ejercicio profesional. Al no existir marcos normativos claros, se termina delegando en el arbitrio del docente una responsabilidad ética y social que es, en esencia, una obligación institucional y política.

En conclusión, la IA no es un fenómeno exclusivamente técnico, sino un acontecimiento que interpela la identidad profesional y redefine la relación con el conocimiento en la era posdigital. La integración de estas tecnologías en la educación superior solo será sostenible si se concibe como un proceso ético y situado, y no como un proyecto de eficiencia corporativa. Se vuelve urgente transitar hacia políticas públicas que partan de las voces del magisterio y reconocer su papel como mediadores críticos y garantes del sentido humanista de la educación. Solo así la innovación dejará de ser una imposición externa, para convertirse en una oportunidad de revalorización del saber pedagógico en el Ecuador.

No obstante, el presente estudio reconoce ciertos límites derivados de su carácter cualitativo y exploratorio. Al centrarse en una muestra de quince docentes, los hallazgos no pretenden ser generalizables a

todo el sistema de educación superior ecuatoriano, sino ofrecer una interpretación profunda de las narrativas emergentes en contextos específicos. Asimismo, la naturaleza cambiante de la IA implica que las percepciones aquí recogidas corresponden a un momento de irrupción tecnológica inicial, el cual podría transformarse rápidamente. Como proyección futura, se sugiere desarrollar investigaciones de corte longitudinal y cuantitativo que permitan medir el impacto de la IA en la carga laboral docente a largo plazo, así como estudios comparativos entre universidades públicas y privadas. Queda abierta la necesidad de profundizar en el análisis de las disparidades de género y generacionales en el uso ético de algoritmos, con el fin de diseñar políticas de acompañamiento que garanticen una justicia tecnológica y pedagógica para todo el magisterio.

Referencias bibliográficas

Allen, R. M. & McLaren, P. (2022). Protecting the University as a Physical Place in the Age of Postdigitization. *Postdigital Science and Education, 4*(2), 373-393. https://doi.org/10.1007/s42438-021-00276-y

Basantes, M., Miranda, A., Lara, E., Zamora, H. & Corozo, M. (2025). Desafíos y retos de la inteligencia artificial en la educación ecuatoriana: Una mirada desde la enseñanza y el rol del docente. ARANDU UTIC Revista Científica Internacional, 12(1), 1551-1566. https://doi.org/10.69639/arandu.v12i1.694

Bolaño-García, M. & Duarte-Acosta, N. (2024). *Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación*. Revista Colombiana de Cirugía, 39(1), 51-63. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-75822024000100051

Brailas, A. (2024). Postdigital Duoethnography: An Inquiry into Human-Artificial Intelligence Synergies. *Postdigital Science and Education, 6*(2), 486-515. https://doi.org/10.1007/s42438-024-00455-7

Calderwood, S. (2025). Surveillance Digitisation, Performativity, and Teacher-Student Relationships in a Blended Learning Setting. *Postdigital Science and Education*. https://doi.org/10.1007/s42438-024-00537-6

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis* (2nd ed.). SAGE Publications.

Colomina, C. & Galceran-Vercher, M. (2024). Las otras geopolíticas de la inteligencia artificial. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (138), 27-50. https://doi.org/10.24241/rcai.2024.138.3.27

Costello, E. (2024). ChatGPT and the Educational AI Chatter: Full of Bullshit or Trying to Tell Us Something?. *Postdigital Science and Education, 6*(2), 425–430. https://doi.org/10.1007/s42438-023-00398-5

Czerniewicz, L., Agherdien, N., Badenhorst, J., Belluigi, D., Chambers, T., Chili, M., de Villiers, M., Felix, A., Gachago, D., Gokhale, C., Ivala, E., Kramm, N., Madiba, M., Mistri, G., Mgqwashu, E., Pallitt, N., Prinsloo, P., Solomon, K., Strydom, S., Snawepoel, …, & Wildschut, M. (2020). A Wake-Up Call: Equity, Inequality and Covid-19 Emergency Remote Teaching and Learning. *Postdigital Science and Education, 2*(3), 946–967. https://doi.org/10.1007/s42438-020-00187-4

Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

Duarte, J., Jaureguiberry, F., & Racimo, M. (2017). Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE. *IDB*. https://doi.org/10.18235/0006344

Fawns, T. (2022). An Entangled Pedagogy: Looking Beyond the Pedagogy–Technology Dichotomy. *Postdigital Science and Education, 4*(3), 711–728. https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7

Francis, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, *5*(2), 1-18. Universidad de Costa Rica. https://www.redalyc.org/pdf/447/44750211.pdf

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (M. F. de Oliveira, Trad.). Siglo XXI Editores.

Gadamer, H.-G. (2006). *Verdad y método* (A. A. B. R., Trad.). Ediciones Sígueme.

Gahoonia, S. (2024). Makers, Not Users: Inscriptions of Design in the Development of Postdigital Technology Education. *Postdigital Science and Education, 6*(1), 98-113. https://doi.org/10.1007/s42438-023-00431-7

Gallent, C., Zapata, A., & Ortega, J. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 29*(2). https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134

García, F. (2017). Diálogo con Gert Biesta: filosofía y educación. *Childhood & Philosophy, 13*(28), 579–589. https://doi.org/10.12957/childphilo.2017.29958

Hernández, M., & Flores, A. (2021). La formación docente desde el enfoque crítico-social. Entre la reproducción y la resistencia. *Espacios en Blanco. Revista de Educación, 1*(31), 27-40. https://www.redalyc.org/journal/3845/384565126003/html/

Jiménez, A. & Ramírez, R. (2024). Uso de la inteligencia artificial entre profesores de educación básica superior en Ecuador. *Conectividad*, *5*(3), 30-43. https://revista.ister.edu.ec/ojs/index.php/ISTER/article/view/148

Jopling, M. & Hayes, S. (2025). Postdigital Citizen Research: Surviving-Resisting-Flourishing. *Postdigital Science and Education, 7*(1), 1-8. https://doi.org/10.1007/s42438-025-00543-2

Kuhn, C., Khoo, SM., Czerniewicz, L., Lilley, W., Bute, S., Crean, A., Abegglen, S., Burns, T., Sinfield, S., Jandrić, P., Knox, J., & MacKenzie, A. (2023). Understanding Digital Inequality: A Theoretical Kaleidoscope. *Postdigital Science and Education, 5*(3), 894–932. https://doi.org/10.1007/s42438-023-00395-8

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE Publications.

Osorio, C. (2020). *La inteligencia artificial y el futuro del trabajo en América Latina y el Caribe: una exploración preliminar* (Documentos de Proyectos, n.º 752). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45738

Paredes, J., & Siri, I.M. (2018). Preparando un despliegue de pedagogías públicas con TIC. El caso del proyecto sobre agrotóxicos y educación popular en Brasil. En D. Losada Iglesias, L. Fernández-Olaskoaga & J. M. Correa Gorospe (Eds.), *Libro de actas. XXVI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa: La competencia y ciudadanía digital para la transformación social* (pp. 415-420). Universidad del País Vasco. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/31167/USPDF189660.pdf?sequence=1

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications. https://us2.sagepub.com/en-us/sam/qualitative-research-evaluation-methods/bo%C3%B4k232962#contents

Quintuña, K., & Arguello, M. (2026). Optimización del uso de IA para estrategias pedagógicas en entornos virtuales universitarios de Ecuador: TIC y formación docente. *Scripta Mundi, 5*(1), 152-168. https://doi.org/10.53591/ejmsst36

Rensfeldt, A. & Rahm, L. (2023). Automating Teacher Work? A History of the Politics of Automation and Artificial Intelligence in Education. *Postdigital Science and Education, 5*(1), 25–43. https://doi.org/10.1007/s42438-022-00344-x

Ruiz, N., Gallagher, M. & Najjuma, R. (2025). Postdigital Science and Education and The Majority World. *Postdigital Science and Education*. https://doi.org/10.1007/s42438-025-00545-0

Sanz, F. (2006). La mercantilización de la educación como escenario mundial del espacio europeo de educación superior. *Educación XX1, 9*(1), 57-76. https://doi.org/10.5944/educxx1.9.0.319

Sunkel, G. & Trucco, D. (Eds.). (2012). *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina: Algunos casos de buenas prácticas*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). https://hdl.handle.net/11362/21658

Swist, T., & Gulson, K. (2023). School Choice Algorithms: Data Infrastructures, Automation, and Inequality. *Postdigital Science and Education, 5*(1), 152–170. https://doi.org/10.1007/s42438-022-00334-z

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (3rd ed.). John Wiley & Sons.

Trujillo, G., Rodríguez, L., Mejía, D., & López, R. (2022). Transformación digital en América Latina: una revisión sistemática. *Revista Venezolana de Gerencia, 27*(100), 1519-1536. https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.100.15

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Uribe, R., García, J., & Montoya, J. (2024). Hacia una ética del maestro y la educación: Diálogo, criticidad y creatividad. *Revista Andina de Educación, 7*(2). https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.6

Williamson, B., & Hogan, A. (2020). Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19. Education International Research. https://eprints.qut.edu.au/216577/1/76301358.pdf

Zemelman, H. (2010). *Sujeto: existencia y conocimiento*. IPECAL/Siglo XXI Editores.

Declaración de contribución de autoría

Macías, I.: conceptualización, metodología, investigación, curación de datos, análisis formal, validación y redacción del borrador original.

Velasteguí, A.: conceptualización, administración del proyecto, recursos, supervisión, visualización, redacción de la revisión y edición.

Sílex Vol. 16, Nº 1, enero - junio 2026 pp. 75-92
e-ISSN: 2789-2816
https://doi.org/10.53870/silex.2026161460

Fecha de recepción: 23/11/2025
Fecha de aceptación: 18/12/2025

Interculturalidad e innovación educativa en las artes: hacia un diálogo de saberes creativos

Interculturality and educational innovation in the arts: towards a dialogue of creative knowledge

Karina Erika Rojas Calderón
Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9447-0326
Contacto: krojas@ctac.fad.unam.mx

RESUMEN

El presente artículo establece que la interculturalidad y la innovación son condiciones fundamentales para construir una pedagogía artística que utilice la diversidad cultural como motor de la creatividad, la transformación social y el desarrollo de nuevas formas de expresión. Esta perspectiva es urgente para desmantelar las estructuras hegemónicas occidentales en el arte, sustentándose en el pluralismo epistémico de León Olivé, que exige el diálogo simétrico entre los legítimos sistemas de conocimiento de cada cultura; en la filosofía de la liberación de Enrique Dussel, que llama a la decolonización y concibe la innovación como un acto de liberación estética; así como en la perspectiva de Raúl Fornet-Betancourt, quien enfatiza la necesidad de un diálogo crítico y transformador.

Estratégicamente, la formación docente debe enfocarse en la adquisición de competencias (cognitivas, procedimentales, afectivas, comunicativas, personales) y en el uso del pluralismo metodológico con complementariedad paradigmática para gestionar la complejidad y el diálogo de saberes. Finalmente, la innovación educativa intercultural

CC BY

sitúa al arte como un horizonte de la utopía intercultural y se consolida como el vehículo más potente para el nuevo contrato social para la educación (Unesco, 2021), con la misión de formar ciudadanos conscientes de la responsabilidad ética del diálogo de saberes.

Palabras clave: Intercultural; Innovación; Docencia en artes; Pedagogía de las artes; Creatividad.

ABSTRACT

This article establishes that interculturality and innovation are fundamental conditions for building an artistic pedagogy that uses cultural diversity as a driver of creativity, social transformation, and the development of new forms of expression. This perspective is urgent in order to dismantle Western hegemonic structures in art, based on León Olivé's epistemic pluralism, which demands symmetrical dialogue between the legitimate knowledge systems of each culture; Enrique Dussel's Philosophy of Liberation, which calls for decolonization and conceives innovation as an act of aesthetic liberation; as well as Raúl Fornet-Betancourt's perspective, which emphasizes the need for critical and transformative dialogue.
Strategically, teacher training should focus on the acquisition of competencies (cognitive, procedural, affective, communicative, personal) and on the use of methodological pluralism with paradigmatic complementarity to manage complexity and the dialogue of knowledge. Finally, intercultural educational innovation places art as a horizon of intercultural utopia, consolidating itself as the most powerful vehicle for the new social contract for education (UNESCO, 2021), with the mission of training citizens who are aware of the ethical responsibility of the dialogue of knowledge.

Keywords: Intercultural; Innovation; Arts education; Arts pedagogy; Creativity**.**

Introducción

La interculturalidad y la innovación educativa en el campo de las artes son condiciones fundamentales para construir una pedagogía que no solo respete y valore la diversidad cultural, sino que la emplee como elemento de partida, a la par de la creatividad, la transformación social y el desarrollo de nuevas formas de conocimiento y expresión. Este enfoque va más allá de la mera coexistencia de culturas y busca la interacción dinámica y enriquecedora entre ellas, aplicándola a los procesos de enseñanza-aprendizaje artísticos. La innovación, por su parte, implica repensar los métodos, contenidos y espacios de la educación artística para hacerlos más pertinentes para las realidades contemporáneas y el carácter intrínsecamente plural de la sociedad.

Este artículo señala que esta perspectiva es urgente para desmantelar las estructuras hegemónicas que históricamente han privilegiado el arte occidental y eurocéntrico. Esta urgencia se sostiene con las bases conceptuales de filósofos como León Olivé, Enrique Dussel y Raúl Fornet-Betancourt. Así, la innovación se convierte en un acto de liberación estética que reconoce los saberes y las estéticas indígenas, populares y afrodescendientes como matrices creativas de igual peso epistémico.

El objetivo de esta reflexión es establecer el marco teórico y la praxis pedagógica necesarios para que la diversidad cultural se emplee como un elemento de partida para la creatividad, la transformación social y el desarrollo de nuevas formas de conocimiento y expresión. Este texto invita a repensar el rol del docente como agente de cambio y a considerar el arte latinoamericano como un modelo paradigmático para esta síntesis cultural y emancipadora.

La urgencia de la visión intercultural

La perspectiva intercultural es necesaria para desmantelar las estructuras hegemónicas que históricamente han privilegiado una visión del arte –usualmente occidental y eurocéntrica– por encima de otras formas de expresión y creación. Esta reflexión se sustenta a partir de filósofos como León Olivé, Raúl Fornet-Betancourt y Enrique Dussel, quienes ofrecen elementos conceptuales robustos para este marco.

León Olivé, por una parte, con su concepto de sociedad del conocimiento y la importancia del pluralismo epistémico, subraya que no existe una única forma válida de conocer el mundo; la interculturalidad, desde esta óptica, implica el reconocimiento de que cada cultura posee sus propios sistemas de conocimiento –saberes, valores, prácticas– que son legítimos y que deben dialogar (Olivé, 2004, pp. 41-64).

En el arte, esto se traduce en la valoración de las estéticas, técnicas y significados de las tradiciones indígenas, populares, afrodescendientes y de las diásporas, no como folclor marginal, sino como matrices creativas de igual peso epistémico y estético. La innovación educativa consiste, entonces, en crear las condiciones para que estos sistemas de conocimiento artístico interactúen simétricamente.

Por otra parte, Enrique Dussel, desde la filosofía de la liberación, nos llama a una decolonización del pensamiento y de la práctica. El arte y su enseñanza han sido históricamente herramientas de colonización cultural, imponiendo cánones de belleza, estilos y narrativas; la innovación educativa intercultural debe ser un acto de liberación estética, que cuestione la primacía de los museos occidentales, las academias tradicionales y los juicios de valor basados en la hegemonía europea (Dussel, 1994, pp. 145-160). Así, se trata de poner en el centro las pedagogías de la otredad y reconocer al sujeto creador de

la periferia no como un imitador, sino como un productor original de sentido. La interculturalidad, en el arte, es una ética que exige el fin del encubrimiento del "otro" artístico.

Finalmente, el teólogo y filósofo intercultural Raúl Fornet-Betancourt profundiza en la necesidad de un diálogo intercultural que sea crítico y transformador. No basta con la tolerancia; se requiere un encuentro que movilice y ponga en cuestión las propias certezas culturales (Fornet-Betancourt, 2001, pp. 27-35). En la educación artística, esto significa que los estudiantes deben ser capaces de analizar críticamente cómo el arte ha sido usado para justificar o resistir el poder, y cómo su propia producción artística puede servir a la praxis de la liberación; la innovación se da al transformar el aula en un laboratorio de diálogo donde las diferencias estéticas se negocian y se emplean para crear nuevas estéticas de la convergencia.

Pedagogía crítica y práctica artística: Freire y Camnitzer

La implementación de la interculturalidad en la educación artística exige una ruptura con el modelo tradicional de la educación, tal como lo criticó Paulo Freire. Su pedagogía del oprimido es un llamado a la educación dialógica, donde la enseñanza es un acto de conocimiento compartido, y la alfabetización, un proceso de toma de conciencia o concientización sobre la propia realidad (Freire, 1970, pp. 101-115).

En el contexto artístico, la innovación freireana implica que el estudiante no es un mero receptor de técnicas e historias del arte, sino un sujeto creador-crítico que utiliza el arte para leer su mundo y reescribirlo; la obra de arte, o la acción creativa, se convierte en un objeto de mediación para el diálogo y la reflexión sobre problemas reales de su contexto cultural. El currículo artístico innovador parte de los saberes y las realidades estéticas de los estudiantes, y no de un canon preestablecido.

Para el artista, poeta visual, crítico, docente y teórico uruguayo nacido en Alemania Luis Camnitzer, es fundamental trasladar esta crítica pedagógica al arte contemporáneo. Camnitzer critica la institucionalización del arte y la visión mercantilista que a menudo impregna la educación artística, y propone un arte conceptual y una pedagogía que sean instrumentos de cambio social y de crítica política (Camnitzer, 2007, pp. 85-105). Para Camnitzer, la enseñanza del arte debe ser una herramienta para desvelar las estructuras de poder.

Desde esta perspectiva, la innovación educativa en las artes, informada por la interculturalidad, debe desmaterializar la obra de arte y centrarse en el proceso y la idea. Esto permite valorar las prácticas artísticas que no se ajustan al formato tradicional de la obra de arte (como la artesanía, la *performance*, el arte efímero o las prácticas comunitarias), que son a menudo las más ricas en significado intercultural, ya que no es sobre mostrar "arte de otros", sino sobre crear arte con otros, utilizando la diversidad como un método creativo que disuelve la frontera entre arte y vida.

El arte latinoamericano como modelo intercultural innovador

La historia del arte latinoamericano ofrece ejemplos paradigmáticos de cómo la interculturalidad y la innovación pueden fusionarse. Artistas como Joaquín Torres García y Pedro Figari proporcionaron modelos estéticos que intencionalmente buscaron una síntesis cultural y rechazaron la mera copia de modelos europeos.

Joaquín Torres García, con su propuesta del universalismo constructivo, buscó crear un arte que fuese simultáneamente moderno y profundamente americano. Su concepto de "el sur es nuestro norte" es un claro acto de inversión simbólica y de descolonización espacial del arte (Torres, 1944, pp. 193-196).

Su innovación reside en la fusión de la abstracción geométrica moderna con los signos, símbolos y cosmologías de las culturas precolombinas. Esta fusión no fue un eclecticismo superficial, sino un intento de construir un lenguaje visual universal que naciera de la matriz cultural propia de América Latina. En la educación artística, esto inspira a los estudiantes a buscar sus propios códigos visuales universales en el diálogo entre su herencia local y las tendencias globales, lo que fomenta una creatividad que es localmente auténtica y globalmente pertinente.

Pedro Figari, por su parte, centró su obra en la vida cotidiana, las costumbres y las festividades del Río de la Plata, particularmente las de origen afrodescendiente y las que reflejan la mezcla cultural (el candombe, los bailes criollos). Figari valoró lo autóctono y lo popular como las verdaderas fuentes de una estética nacional (Figari, 1927, pp. 45-60). Su innovación fue elevar estos temas, que eran considerados menores o folclóricos, a la categoría de alta cultura.

Su arte es un testimonio de la memoria cultural y una reafirmación de la identidad mestiza y plural. La educación artística intercultural e innovadora debe seguir este camino, validando las estéticas de la vida diaria y la creatividad vernácula como objetos legítimos de estudio y como fuentes inagotables de inspiración.

Estrategias de innovación educativa intercultural en las artes: el pluralismo metodológico y el diálogo intercultural como marcos para la docencia

Al dirigirnos hacia propuestas de innovación educativa, se torna necesario plantear que el interculturalismo y el multiculturalismo, y su relación con el ámbito educativo se perciben desde tres dimensiones: el contexto cotidiano y vivencial al que pertenece el docente; la que concierne a la práctica social de necesidad ética en interrelación entre

los actuantes en el aula; y las perspectivas desde donde se plantean y proyectan los contenidos. Esto impacta en el accionar del docente, desde la planificación hasta su implementación en el aula, como se menciona en el texto *Hacia la construcción de escenarios emergentes de innovación docente*:

> Siguiendo esta idea, la nueva docencia en las universidades se integra por docencias emergentes que rescatan los saberes desarrollados por las comunidades docentes, no solo los prescritos verticalmente, sino los que se basan en el conocimiento teórico y empírico, la experiencia personal y grupal convertida en práctica reflexiva, en la capacidad de incursionar en nuevas formas de interacción educativa, para plantear escenarios alternativos de desarrollo de la práctica docente que asuman la incertidumbre como uno de sus factores distintivos (Sánchez, 2021, p. 149).

Vivimos en la denominada sociedad de la información; una sociedad postindustrial, donde la innovación, la adaptación constante a los cambios, las nuevas formas de comunicación y el uso masivo y creciente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) demanda de los sistemas educativos y especialmente del profesorado la adopción de nuevos enfoques pedagógicos y prácticas didácticas.

Precisamente para abordar estos retos se hace necesario dotar al profesorado de las herramientas necesarias para que pueda afrontar de manera competente el proceso de enseñanza-aprendizaje de su estudiantado. Es por ello que se pone especial énfasis en las competencias del docente, más que en los conocimientos que posea como tal.

Este contexto de complejidad en la educación —en el que las habilidades o competencias docentes se entienden como una calidad o disposición del actuar como profesor en el espacio de formación, es decir, como un espacio de constitución de competencias diversas,

como lo plantea E. García (2010, p. 31)–, las exigencias de la profesión docente se pueden identificar en cinco ámbitos:

1. **Conocer:** conjunto estructurado de conocimientos sobre el mundo natural y sociocultural. Las disciplinas del currículo. Competencias cognitivas.

2. **Hacer:** conjunto de procedimientos y estrategias. Competencias procedimentales.

3. **Querer:** motivación, compromiso, esfuerzo. Competencias afectivas.

4. **Convivir:** capacidad para trabajar y relacionarse con compañeros y alumnos. Competencias comunicativas.

5. **Ser:** desarrollo del profesor como persona. Responsabilidad ética ante los alumnos, familias y sociedad. Competencias personales (García, 2010, pp. 29-41).

Entonces, el proceso de aprendizaje se entiende como una derivación de la capacidad de hacer, resolver o enfrentar problemas concretos; las habilidades también presentan especificidad contextuada o de tipo situacional, ya que sus formas de conocer están momentáneamente determinadas por las circunstancias (Peña-García, S., 2020, pp. 114-115).

Básicamente, estas habilidades señalan una manera específica de relacionarse con el conocimiento, con los estudiantes y con las circunstancias personales, lo que pone de manifiesto cómo el conocimiento sobre la enseñanza también enfrenta la inmensidad de aspectos desconocidos sobre ella. La diversidad de habilidades a desarrollar surge de la compleja idea de enseñar algo nuevo y, al mismo tiempo, la forma de enseñar un cuerpo de conocimientos cuyo estatus concentrado y formalizado hace la enseñanza.

La conformación de la figura del docente desde la perspectiva intercultural se enmarca en un contexto de innovación y diálogo, que hace aún más compleja la labor de actualización de contenidos en un campo de acción cuyos factores ideológicos, sociales, religiosos, educativos, etc., son de origen distinto al que pertenece el docente, así como el de su impacto en la disposición de tendencias y procesos de formación docente en las universidades.

Hoy, repensar los procesos destinados a la formación docente en contextos de formación a nivel superior implica reconocer que esta formación se presenta como un fenómeno, precediendo una actividad profesional compleja, como la expresión de un tipo de saber específico y especializado en cuanto a objeto que es particular y en cuanto a las metodologías especiales que le proporciona su objeto (Dussel, 2020, pp. 13-25).

Entonces, la formación docente debe estar orientada a la adquisición de competencias, desde las metodologías activas flexibles, cada vez más en expansión. De ahí que sea necesaria una formación del profesorado abierta, comprometida, creativa, sensible, rigurosa y de constante reflexión, investigación y adaptación a las nuevas realidades.

Un ejemplo de estas metodologías flexibles, que posibilitan la existencia de un diálogo intercultural, es el pluralismo metodológico como un recurso necesario para la formación del docente del siglo XXI, al identificar la problemática ante una inevitable delimitación de su análisis e interpretación, así como de la reflexividad en torno a fenómenos culturales de diversas latitudes. Esto se torna en una inexorable flexibilidad y diálogo; es decir, en un reconocimiento de la constante presencia de la complementariedad[1] en las expresiones del ser humano.

1 Es necesario mencionar que la complementariedad es una característica que posee una cosa cuando es el complemento de otra, o dos cosas que se complementan mutuamente.

Ahora bien, desde el plano metodológico, la separación de métodos y datos cualitativos y cuantitativos es artificiosa, y para algunos campos del conocimiento se torna innecesaria, porque el docente puede usar de manera simultánea, separada o desfasada los métodos y los datos, siempre que estos elementos, así como cada instrumento o técnica utilizada, obedezcan a un propósito o a un fin.

El modelo que se problematiza y sobre el que se reflexiona se construye partiendo de una dinámica relacional y de complementariedad entre diversas culturas, tanto de las condiciones formales, es decir, desde los supuestos teóricos y cosmovisión, hasta su manifestación a través de los recursos materiales necesarios.

Entonces, esta problematización se entiende como un precedente metodológico, conceptual y de delimitación de la práctica docente, dado que su complejidad se manifiesta en relaciones de carácter transversal. En este marco, se plantea como propuesta para la reflexión docente partir de múltiples perspectivas interculturales y multiculturales que dialogan desde la complementariedad metodológica y el ejercicio analógico. Asimismo, la complementariedad paradigmática adiciona y yuxtapone los métodos y datos generados, lo que posibilita la explicación de fenómenos pertenecientes a culturas ajenas.

De esta problematización, el docente genera un entramado que surge de diferenciar y comparar la naturaleza de cada paradigma, así como de sus reflexiones originarias, lo que permite el análisis y la práctica dialogantes entre las diversas culturas, de Asia, África y América Latina, al posibilitar, en su propia reflexión y labor de planificación docente, una diferenciación entre los discursos históricos hegemónicos y occidentalizantes, así como la identificación de los valores intraculturales, interculturales y multiculturales.

El arte como horizonte de la utopía intercultural

La interculturalidad y la innovación educativa en las artes se sitúan como elementos transformadores que deben permear toda la práctica pedagógica artística. La meta no es simplemente incluir manifestaciones culturales diversas, sino reconocer que la creatividad es un fenómeno organizador de naturaleza híbrida y que la verdadera innovación germina en el encuentro dinámico entre múltiples universos culturales. Este último apartado busca sintetizar las principales líneas argumentativas expuestas y proyectar las implicaciones prácticas y éticas de este horizonte, concibiendo el arte como un espacio de emancipación y un ensayo para una utopía intercultural.

a) La base epistémica y ética del diálogo de saberes y de la pedagogía crítica en las artes

El sustento conceptual para esta revolución pedagógica se cimenta en la crítica a la hegemonía occidental y en la necesidad de un pluralismo epistémico. La obra de León Olivé es fundamental, al postular que no existe una única forma válida de conocer el mundo.

Desde su óptica, la interculturalidad exige el reconocimiento de que cada cultura posee sistemas legítimos de conocimiento, valores y prácticas que deben participar en un diálogo simétrico (Olivé, 2004, pp. 55-61). En el contexto artístico, esto se traduce en elevar las estéticas y técnicas de las tradiciones indígenas, populares, afrodescendientes y de las diásporas de la categoría de "folclor marginal" a la de matrices creativas de igual peso epistémico y estético. La innovación es la creación de las condiciones para esta interacción equilibrada.

Por su parte, la filosofía de la liberación, de Enrique Dussel, provee el imperativo ético de la decolonización (Dussel, 1994, pp. 8-9). La educación artística ha operado históricamente como

una herramienta de colonización cultural, imponiendo cánones y narrativas eurocéntricas. Por ello, la innovación educativa intercultural es, en esencia, un acto de liberación estética que debe cuestionar la primacía de los museos occidentales y los juicios de valor basados en la hegemonía europea.

Complementando esta visión, el filósofo Raúl Fornet-Betancourt subraya que la interculturalidad trasciende la mera tolerancia y requiere un diálogo crítico y transformador que movilice las propias certezas culturales (Fornet-Betancourt, 2001, p. 27). La innovación pedagógica, bajo su prisma, transforma el aula en un laboratorio de diálogo en el que las diferencias estéticas se negocian y dan origen a nuevas estéticas de la convergencia.

Para llevar estos principios a la práctica, se requiere una ruptura con el modelo tradicional de educación, una crítica magistralmente articulada por Paulo Freire. Su pedagogía del oprimido es un llamado a la educación dialógica, en la que la enseñanza es un acto de conocimiento compartido, y la alfabetización, un proceso de concientización sobre la propia realidad (Freire, 1970, pp. 101-105).

La aplicación freireana en el arte convierte al estudiante en un sujeto creador-crítico que utiliza la expresión artística para leer y reescribir su mundo. El arte se vuelve un objeto de mediación para la reflexión sobre problemas reales del contexto cultural del estudiante y hace que el currículo artístico parta de sus saberes y realidades estéticas, no de un canon preestablecido.

Para que esta visión se concrete, la formación docente en las universidades debe transformarse y orientarse hacia la adopción de metodologías activas flexibles (García, 2010, pp. 37-38). El docente, entendido como agente de su propio desarrollo y autogestor de la innovación, debe ir más allá de las normativas institucionales.

La innovación docente está íntimamente ligada a la pericia, las habilidades tecnológicas, la capacidad creativa y la imaginación didáctica para adaptarse a los ambientes híbridos de aprendizaje y a la incertidumbre.

Un recurso metodológico esencial para el diálogo intercultural es el pluralismo metodológico. Este enfoque reconoce la artificialidad de la separación rígida entre métodos cualitativos y cuantitativos, lo que permite que el docente utilice de manera simultánea, separada o desfasada los métodos y los datos, siempre con un propósito claro.

El pluralismo metodológico se sustenta en la complementariedad paradigmática que adiciona y yuxtapone métodos y datos generados, lo que permite la explicación de fenómenos de culturas ajenas (Hashimoto & Saavedra, 2014, pp. 5-8). Este proceso facilita un análisis que dialoga entre diversas culturas (Asia, África, América Latina) y ayuda al docente a diferenciar los discursos históricos hegemónicos y a identificar los valores intraculturales, interculturales y multiculturales en su labor de planificación.

b) Dos ejemplos que permiten aterrizar la "utopía intercultural"

Primer ejemplo: el universalismo constructivo de Joaquín Torres García

Torres García propuso la icónica imagen del mapa invertido con la consigna: "Nuestro norte es el sur". En la práctica educativa, esto funciona como una herramienta para cuestionar la primacía de los cánones europeos y reubicar al estudiante latinoamericano como un productor original de sentido, no un imitador.

Aplicación pedagógica: este modelo permite que la enseñanza artística no parta de un canon preestablecido, sino de

un diálogo entre la herencia local y las tendencias globales, lo que fomenta una creatividad localmente auténtica.

Segundo ejemplo: la revalorización de la identidad mestiza de Pedro Figari

Figari centró su práctica artística en representar la vida cotidiana, las costumbres y las festividades de origen afrodescendiente, y las tradiciones criollas del Río de la Plata. Al validar estas expresiones como fuentes legítimas de conocimiento y belleza, su obra cumple con el objetivo de desmantelar las estructuras hegemónicas occidentales en el arte.

Aplicación pedagógica: en el aula, este enfoque se traduce en utilizar la diversidad cultural como motor de la creatividad. El docente actúa como mediador para que los estudiantes reconozcan las estéticas de su vida diaria como objetos legítimos de estudio e inspiración continua.

Conclusiones: el arte como horizonte de la utopía intercultural

La interculturalidad no es un tema más para añadir al currículo artístico, sino una filosofía que debe permear toda la práctica educativa en las artes. Se trata de reconocer que la creatividad es, por naturaleza, híbrida, y que la innovación surge en los puntos de fricción y encuentro entre diferentes universos culturales.

Desde el rigor epistemológico de Olivé y la crítica decolonial de Dussel, pasando por la praxis liberadora de Freire y la crítica institucional de Camnitzer, hasta la síntesis estética de Torres García y la revalorización popular de Figari, el camino es claro: la educación artística debe ser un espacio de emancipación que fomente la creación de un arte que refleje la complejidad, la belleza y la pluralidad del mundo, y forme ciudadanos creativos, críticos y profundamente

conscientes de la responsabilidad ética que implica el diálogo de saberes. La innovación educativa intercultural en las artes es, en esencia, la construcción de un horizonte utópico en el que la diferencia no divide, sino que multiplica las posibilidades de expresión humana.

El arte, en este marco, deja de ser un mero objeto de contemplación o reproducción técnica para convertirse en un horizonte de la utopía intercultural.

La misión es doble: fomentar la creación de un arte que refleje la complejidad y la pluralidad del mundo, y formar ciudadanos que sean creativos, críticos y fundamentalmente conscientes de la responsabilidad ética que implica el diálogo de saberes.

La innovación educativa intercultural en las artes es, en su esencia más profunda, la construcción de un horizonte utópico donde la diferencia no divide, sino que multiplica las posibilidades de expresión humana. El arte se consagra como el vehículo más potente para este nuevo contrato social para la educación (Unesco, 2021), en el que se reimaginan nuestros futuros en un constante y enriquecedor diálogo de saberes creativos. El desafío es abrazar esta complejidad y convertir el aula de arte en el catalizador para un mundo más justo, plural y estéticamente rico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida.* Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (1999). *La globalización, consecuencias humanas.* Fondo de Cultura Económica.

Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: Revista de ciencias de la danza,* (13), 25-46. https://doi.org/10.5281/zenodo.6484894

Camnitzer, L. (2007). *El artista como agitador*. Ediciones de la Banda Oriental.

Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Plural Editores.

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFIDGES, 6*(10), 13-25.

Figari, P. (1927). *Arte, estética, ideal*. Instituto Nacional de Bellas Artes.

Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación Intercultural de la filosofía*. Descleé.

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

Garay, A. (2008). Los Acuerdos de Bolonia; desafíos y respuestas por parte de los sistemas de educación superior e instituciones en Latinoamérica. *Universidades*, (37), 17-36. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37311274003

García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13*(4), 29-41. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570003

Hashimoto, E. & Saavedra, S. (2014). *La complementariedad paradigmática: nuevo enfoque para investigar.* Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, (26), 85-118. https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641

Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y justicia social: autonomía y derechos de los pueblos indígenas en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Peña-García, S. (2020). La concepción del aprendizaje y la evaluación en alumnos de educación primaria. *Panorama, 14*(2), 109-130. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343964051007

Salas, E. (2013) El desarrollo profesional docente, en contextos de cambio. En M. Poggi. (Coord.). *Políticas Docentes. Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional* (pp. 183-196). UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/POGGI-IIPE-UNESCO-Pol%C3%ADticas-docentes.-Formaci%C3%B3n-trabajo-y-desarrollo-prof.pdf

Torres, J. (1944). *Universalismo Constructivo*. Editorial Poseidón.

UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/unesco-un-nuevo-contrato-social-para-la-educacion

Valencia, E. (2018). *Investigación artística: un diálogo interdisciplinar entre el arte y la educación*. Editorial Fontamara.

Villegas, L. A. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12*(3),1-14. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20507

Sílex Vol. 16, Nº 1, enero - junio 2026 pp. 93-122
e-ISSN: 2789-2816
https://doi.org/10.53870/silex.2026161473

Fecha de recepción: 13/12/2025
Fecha de aceptación: 19/01/2026

De la dialéctica a la analéctica: retos pedagógicos y curriculares para el pensamiento intercultural

From Dialectics to Analectics: Pedagogical and Curricular Challenges for Intercultural Thought

Alfonso Ríos Sánchez
Universidad Surcolombiana. Neiva, Colombia
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2084-6906
Contacto: alfonso.rios@usco.edu.co

RESUMEN

Este ensayo explora la transición del paradigma dialéctico hegeliano, criticado por subsumir la diferencia en una síntesis totalizadora, hacia la metodología analéctica del filósofo E. Dussel. La analéctica se propone como un marco ético-epistémico que afirma una exterioridad radical e irreductible, y reconoce la alteridad sin intentar absorberla. Desde esta perspectiva, se examinan los retos pedagógicos y curriculares para fomentar un pensamiento intercultural genuino, que supere la lógica colonial en la educación. El análisis sugiere la necesidad de descolonizar el saber, promover un diálogo horizontal de saberes y diseñar currículos flexibles que integren epistemologías marginadas. El ensayo concluye que la analéctica ofrece un camino para construir una educación crítica y liberadora, capaz de abordar la pluriversidad de voces y experiencias en un mundo globalizado.

Palabras clave: Analéctica; Dialéctica; Pensamiento intercultural; Pedagogía decolonial; Currículo; Alteridad.

CC BY

ABSTRACT

This essay examines the shift from the Hegelian dialectical paradigm, criticized for subsuming difference into a totalizing synthesis, towards the analectical methodology of philosopher Enrique Dussel. Analectics is proposed as an ethical-epistemic framework that affirms a radical and irreducible exteriority, recognizing alterity without attempting to absorb it. From this perspective, the pedagogical and curricular challenges for fostering genuine intercultural thought are analyzed, aiming to overcome colonial logic in education. The analysis suggests the need to decolonize knowledge, promote horizontal dialogue among different forms of knowing, and design flexible curricula that integrate marginalized epistemologies. The essay concludes that analectics offers a path towards building a critical and liberating education, capable of addressing the pluriversality of voices and experiences in a globalized world.

Keywords: Analectics; Dialectics; Intercultural thought; Decolonial pedagogy; Curriculum; Alterity.

Introducción

Vivimos, consentimos y experimentamos la crisis terminal de un paradigma moderno eurocéntrico, universalista y colonial; de diversas formas evidenciamos una incapacidad estructural para dar cuenta de un mundo globalizado, conflictivo, en riesgo de colapso, marcado por profundas asimetrías y violencias epistémicas (Burton et al., 2011; Fuentes González, 2016). En este contexto, las categorías de análisis social como la inclusión y el diálogo de culturas, frecuentes en los discursos educativos contemporáneos, tropiezan con una realidad tozuda: la lógica de la dominación y la inclusión subordinada del otro. Es aquí donde la dialéctica hegeliana, como ontología de la totalidad, en la que lo diferente es siempre negado y superado en la síntesis

de lo mismo, revela su insuficiencia radical. Esta se convierte en la lógica filosófica que justifica la absorción del otro en el universo del sujeto colonizador. Frente a este modo de civilidad, se vuelve urgente un cambio de paradigma pedagógico y curricular que no se limite a reformas cosméticas, sino que aborde las raíces epistémicas y éticas de la exclusión.

El propósito de este ensayo es introducirnos y caracterizar la metodología analéctica del filósofo argentino-mexicano E. Dussel (Burton et al., 2011; Gandarilla, 2023), como un posible método para el pensamiento intercultural y para repensar una educación genuinamente crítica y liberadora. Esta aproximación analéctica busca visibilizar la diferencia y otorgar un espacio legítimo a la alteridad, evitando su homogenización dentro de una síntesis totalizadora, que es la tendencia inherente a la dialéctica. Nuestro argumento se estructurará mediante una estrategia abductiva. Partimos de un fenómeno sorprendente que exige explicación: la persistencia y reproducción de la exclusión, la asimetría y la negación de saberes y experiencias no eurocéntricas en los sistemas educativos contemporáneos (Fuentes González, 2016; Ríos Sánchez, 2025). La limitación de la dialéctica radica en su incapacidad para trascender el marco categorial de la modernidad/colonialidad, lo que hace necesario un nuevo enfoque que reconozca una alteridad radical inasimilable (Laó-Montes, 2017). Para ello, la analéctica emerge como una herramienta teórico-práctica que, al partir del reconocimiento de una exterioridad irreductible, posibilita la construcción de una pluriversidad de sentidos y prácticas, en contraste con la totalidad universalista impuesta por la modernidad (Kato et al., 2023). Esta perspectiva, que se fundamenta en la palabra del otro como revelación, critica la dialéctica dominadora que somete lo diferente a la totalidad, proponiendo en cambio un movimiento anadialéctico que desborda el marco de la hegemonía occidental (Laó-Montes, 2017). Este camino busca, por tanto, una descolonización del pensamiento que permita superar la línea abismal que históricamente ha separado y negado a los grupos socioculturales subalternizados (Souza & Duboc, 2021). Esta aproximación reconoce la coexistencia

de múltiples diferencias culturales que no se fusionan, sino que se complementan o incluso antagonizan, demandando una escucha atenta a la polifonía de voces y saberes (Zurita & Mancheno, 2025).

Estructuralmente, este ensayo se despliega en tres momentos. Primero, se examina críticamente la razón dialéctica hegeliana y su impronta en la colonialidad del saber; segundo, se introduce y se caracteriza la propuesta analéctica de E. Dussel como una ruptura ético-epistémica; finalmente, se delinean las implicaciones pedagógicas y curriculares de este giro analéctico para la construcción de una interculturalidad crítica y liberadora. Este recorrido implica deconstruir las categorías de modernidad y colonialidad, para vislumbrar las rupturas del proyecto civilizatorio moderno y ofrecer así directrices para edificar alternativas epistemológicas y ontológicas (Fuentes González, 2016). La modalidad argumentativa se guiará a través de premisas, que se paralelizarán con otras premisas, de tal forma que a través de la abducción se logren establecer vínculos, cualidad estructural que enfatiza el método analéctico como un camino que emerge desde la libertad del otro y avanza dialécticamente (Fallilone, 2017).

El tránsito epistémico de la analéctica: más allá de la totalidad dialéctica

La analéctica, en contraste con la dialéctica hegeliana, no concibe la superación de lo diferente en una síntesis de lo mismo, sino que afirma una exterioridad radical e irreductible, una alteridad que se posiciona por sobre la totalidad sin ser absorbida por ella (Laó-Montes, 2017). Este movimiento analéctico emerge como una crítica a la dialéctica negativa y busca una alternativa que se sustenta en la particularidad y la experiencia irreproducible. De este modo, se prioriza el reconocimiento de aquello que queda fuera del proceso dialéctico, como las experiencias y saberes de las comunidades periféricas o subalternizadas, que han sido sistemáticamente ignoradas o subsumidas por la lógica eurocéntrica. Esta perspectiva se alinea con los esfuerzos por descolonizar el saber y reconocer las prácticas

cognitivas de los pueblos históricamente oprimidos, y promueve una justicia cognitiva global (Zurita & Mancheno, 2025). Esta aproximación decolonial, que va del yo al otro, busca trascender las dicotomías occidentales y revalorizar las epistemologías del sur, fomentando un diálogo intercultural genuino que no diluya las diferencias (Zurita & Mancheno, 2025). Para Dussel, esta exterioridad se manifiesta en el clamor de justicia del otro, un llamado que interpela al sujeto y le exige una respuesta ética, revelando una realidad que trasciende cualquier marco conceptual previo y que no puede ser objetivada ni subsumida en la totalidad (Segovia, 2010). Este reconocimiento de la alteridad radical sienta las bases para una comunicología del sur, en la que la comunicación se entiende como un espacio de mutuo reconocimiento y construcción compartida de conocimiento, en lugar de una mera transmisión unilateral (Zurita & Mancheno, 2025).

Esto implica una ética de la alteridad que privilegia la escucha activa y la validación de las experiencias de aquellos que han sido históricamente silenciados. La escucha radical, una práctica central en esta epistemología decolonial, implica un acercamiento profundo y atento al otro, trascendiendo las palabras y abriéndose a la intervención de otras voces para comprender los sentidos que dan significado a sus vidas (Zurita & Mancheno, 2025). Esta forma de escucha activa y reflexiva constituye un pilar fundamental para desentrañar las estructuras de poder inherentes a la comunicación hegemónica y fomentar una interacción horizontal y equitativa (Alanazi, 2016; Carretero & Sáez-Baeza, 2014).

Es precisamente encaminado hacia esa diferenciación cuando la analéctica se distancia de la dialéctica hegeliana, ya que no busca la negación del otro para su superación en una síntesis, sino que promueve una coautoría responsiva, en la que la otredad es reconocida en su autonomía y singularidad (Landero & Araya-Anabalón, 2020). Esta coautoría implica que el sujeto cognoscente debe aceptar al otro no solo como diferente, sino como un elemento ajeno e inesperado, cuya perspectiva no se construye necesariamente a partir de lo propio (Landero & Araya-Anabalón, 2020).

Alineada con investigaciones sobre el desarrollo cognitivo de última generación, y en ello la enacción (Betancourt, 2014; Vásquez, 2017), la analéctica sugiere que el conocimiento emerge de la interacción con el otro y con el mundo, en un proceso de cocreación en el que la realidad no es preexistente sino construida intersubjetivamente. Este enfoque rompe con la idea de un observador pasivo y objetivo, y reconoce la imbricación entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, así como la naturaleza fundamentalmente relacional de la experiencia (Gallego, 2014; Landero & Araya-Anabalón, 2020). Así, el conocimiento se presenta como un acto performativo y situado, inseparable de los contextos sociohistóricos y culturales en los que se gesta (Landero & Araya-Anabalón, 2020; Zurita & Mancheno, 2025). La altersofía emerge, entonces, como una epistemología otra que se concentra en la relación sujeto-sujeto, reconociendo y visibilizando el saber del otro colonizado y subalternizado, así como sus conocimientos situados (Ocaña & López, 2019).

Estas perspectivas postulan que una investigación verdaderamente decolonial debe necesariamente abordar las preguntas que surgen de la experiencia del otro, trascendiendo las metodologías y marcos conceptuales establecidos (Fuentes González, 2016; Munévar et al., 2022). Esto implica descolonizar la comunicación desde una conexión con la sociología de las emergencias, transformando ideas imposibles en posibles y recuperando experiencias invisibilizadas (Carretero & Sáez-Baeza, 2014; Corte, 2015).

El enactivismo, como una proposición filosófica y epistemológica con bases neurocientíficas en ascenso, sostiene que la cognición y el conocimiento emergen del acoplamiento activo y la interacción recíproca entre un organismo y su contexto (Vásquez, 2017). Los individuos somos actores insertos en sistemas complejos de relaciones, en los que el aprendizaje es un proceso emergente, encarnado y situado (Smith-Harvey & Aguayo, 2024). Esta perspectiva desafía los dualismos tradicionales mente/cuerpo y sujeto/objeto, y se centra en las relaciones dinámicas, alineándose con la analéctica al

enfatizar la irreductibilidad de la alteridad y la construcción situada del sentido (Laat et al., 2020). Es en este sentido que la coautoría responsiva encuentra en la enacción un fundamento epistemológico y metodológico, al comprender el encuentro con el otro como un proceso cognitivo-afectivo en el que el conocimiento se coproduce (Landero & Araya-Anabalón, 2020). Esta visión valida la diversidad como un activo y facilita el pensamiento intercultural a través de un compromiso encarnado que devela y cuestiona las suposiciones fijas sobre el otro (Coin, 2017). El enactivismo, por tanto, al conectar con epistemologías indígenas, proporciona un marco para fomentar formas de conocer diferentes y desafiar la pedagogía del desapego colonial (Smith-Harvey & Aguayo, 2024).

La enacción tensiona las formas regulares de la gestión del conocimiento, cuando esta responde a lógicas institucionalizadas. Esta institucionalización se supera en la formulación de condiciones para la práctica de la circularidad gnoseológica, en la que la vivencia y la reflexión se entrelazan en una espiral creativa: la aplicación de este paradigma sociocrítico, estrechamente vinculado con la perspectiva cognitiva del enactivismo, puede ser considerada como una formulación teórica contextualizada que ayuda a superar las contradicciones profundas del capitalismo cognitivo (Ríos Sánchez, 2025). Este proceso de institucionalización no se limita a la esfera académica, sino que busca permear todas las dimensiones de la vida social, reconociendo la validez de múltiples formas de conocimiento y la necesidad de un diálogo equitativo entre ellas (González, 2022). Este enfoque exige, por tanto, una descolonización del conocimiento y de las instituciones que lo producen y administran, desafiando la hegemonía de una geopolítica del saber que históricamente ha marginado otras cosmovisiones (Carretero & Sáez-Baeza, 2014). Dicha descolonización implica una revalorización de los saberes ancestrales y populares, a menudo silenciados o desacreditados por la academia hegemónica, y una apertura a las epistemologías del sur. Así, las epistemologías del sur ofrecen un marco rizomático para generar acciones encaminadas hacia un horizonte de posibilidades, movilizadas por una alusión utópica (Ríos Sánchez, 2025).

Las siguientes son premisas caracterizadas que debaten nuestra postura a fin de permitirnos realizar un ejercicio metódico analéctico:

I. **La dialéctica como motor de cambio y desarrollo cognitivo.** Contrario a la visión de la dialéctica como un proceso que anula la diferencia, algunos autores la presentan como una metodología fundamental para el desarrollo cognitivo y el cambio. Se argumenta que la dialéctica, con su proceso de tesis, antítesis y síntesis, permite integrar dimensiones de contradicción, cambio y transformación. Es un enfoque más adecuado para el análisis de sistemas abiertos y para la adaptación a nuevos contextos (Basseches, 2015; Veraksa et al., 2022).

II. **La necesidad de universalismo en la ética y el diálogo intercultural.** Aunque nuestra postura se opone al universalismo eurocéntrico, algunas posturas defienden la existencia de valores humanos universales como base para el entendimiento y la coexistencia pacífica entre culturas. Se sugiere que, a pesar de las diferencias culturales, hay principios éticos compartidos que son fundamentales para la interacción (Gabriel, 2020; Portera, 2008).

III. **Críticas a la descolonización como concepto o metodología.** Si bien nuestra postura aboga por una descolonización del pensamiento, existen críticas a cómo se aborda o se entiende este concepto. Se cuestiona si las metodologías decoloniales pueden ser demasiado prescriptivas o si, en su intento de rechazar las normas eurocéntricas, corren el riesgo de establecer nuevas normatividades o generalizaciones. Por ejemplo, se argumenta que no hay espacio para ninguna forma universal o a priori de descolonizar (Souza & Duboc, 2021), y que las metodologías decoloniales pueden ser limitantes o carecer de claridad conceptual (Barnes, 2018).

IV. **La dialéctica como herramienta para la comunicación y la revelación del otro.** En contraste con la crítica a la dialéctica

hegeliana, se pueden postular argumentos que interpretan la dialéctica de Hegel, particularmente la dialéctica del señor y el siervo, como un proceso en el que el reconocimiento del otro es fundamental para la autoconciencia. Esta interpretación sugiere que incluso en Hegel hay un reconocimiento de la interacción y la apetencia entre conciencias que origina el reconocimiento (Zurita & Mancheno, 2025).

Para llevar a cabo un ejercicio método-analéctico, el sentido no es por tanto la refutación directamente, sino permitir que interpelen nuestra propia postura, abriendo nuestro marco conceptual a una exterioridad que demanda ser reconocida. Proponemos las siguientes premisas dialógicas:

a. **Escucha radical de la exterioridad.** Asumimos estos argumentos como la palabra del otro. En lugar de verlos como contradicciones a superar, las percibimos como realidades complejas que coexisten y que desafían una comprensión totalizante. ¿Qué verdades parciales o experiencias válidas representa cada uno?

b. **Interpelación ética. Cada argumento nos obliga a revisar nuestras propias bases.** Si la dialéctica puede ser un motor de cambio positivo, ¿cómo se distingue esa dialéctica productiva de la dialéctica dominadora que criticamos en el currículo? Si existen valores humanos universales, ¿cómo se articulan estos con la pluriversidad de sentidos y prácticas sin caer en una imposición cultural? ¿Podría haber un universalismo que no sea colonial? Las críticas a la descolonización nos interpelan sobre la forma en que se implementa y se conceptualiza. ¿Cómo puede nuestra propuesta analéctica evitar ser prescriptiva o caer en una reinterpretación lineal de la historia? La interpretación de la dialéctica hegeliana como proceso de reconocimiento, ¿cómo se diferencia de nuestra propia noción de coautoría responsiva y ética de la alteridad?

c. **Movimiento anadialéctico.** El ejercicio analéctico no busca eliminar la diferencia a través de una síntesis, sino desbordar el marco de la hegemonía occidental. ¿Cómo la confrontación con estos argumentos nos permite complejizar nuestra propia propuesta, no para asimilar las críticas, sino para encontrar un nuevo lugar desde el cual la exterioridad de estos argumentos pueda coexistir o transformar nuestro pensamiento, sin perder su singularidad?

Este proceso, este camino construido, invita a una reflexión profunda, en la que la coexistencia de múltiples perspectivas, incluso antagónicas, enriquece la comprensión de la realidad y abre caminos para la construcción de conocimiento más inclusivo y liberador.

Retos pedagógicos: de la cátedra monológica al diálogo de saberes intercultural

Este tránsito entre paradigmas, que posibilita un interregno, requiere de un profundo cuestionamiento de las estructuras educativas heredadas del colonialismo, que perpetúan dinámicas de dominación y exclusión (Ríos Sánchez, 2025). Esto implica una reconfiguración radical de las metodologías de enseñanza-aprendizaje y la estructura curricular, transitando de una pedagogía bancaria a un enfoque dialógico y participativo (Carretero & Sáez-Baeza, 2014). Esta transición se materializa en la promoción de un diálogo de saberes que reconoce y legitima múltiples formas de conocimiento, incluyendo aquellas producidas fuera de los cánones académicos hegemónicos (Fuentes González, 2016; Santos, 2019). Este diálogo no es una mera yuxtaposición de conocimientos, sino una interacción profunda que busca una justicia cognitiva global y valoriza las experiencias de comunidades históricamente oprimidas y sus maneras de significar el mundo (Zurita & Mancheno, 2025).

Es en este nuevo modo relacional en el que la enacción emerge como un proceso de construcción colectiva de la realidad y supera la

visión de un conocimiento preexistente y un sujeto pasivo al enfatizar que la cognición es el resultado de la interacción dinámica entre el individuo y su entorno (Smith-Harvey & Aguayo, 2024; Turpo-Gebera et al., 2020). Para lograrlo, es fundamental que las instituciones de educación se posibiliten en espacios de multidiversidad donde puedan coexistir saberes múltiples y se promueva el diálogo-aprendiente desde visiones descolonizadas (Berrocal-Montero et al., 2021; González & Aquino, 2018; Vélez & Olivencia, 2019).

Este quehacer demanda una pedagogía que fomente la escucha activa y la comprensión de perspectivas diversas, reconociendo la importancia de los saberes ancestrales y las epistemologías del sur en la construcción de un conocimiento más holístico (Zurita & Mancheno, 2025). La autonomía del docente resulta crucial en este proceso y posibilita la proyección de nuevas metodologías y didácticas que desafíen los currículos fijos y fomenten un diálogo de saberes liberador.

Es el paso de una relación pedagógica basada en la verticalidad hacia la horizontalidad. Esto implica la adopción de pedagogías que promuevan la escucha recíproca y el aprendizaje mutuo, donde la capacidad de afectarse por el otro anime proyectos vitales compartidos (Yedaide, 2016). Este quehacer exige un tránsito de una relación monológica a un diálogo de saberes, en el que se reconozca que la transformación ocurre a través del encuentro con el otro (Rosa, 2021). En este sentido, se requiere una reconfiguración de la escuela hacia un espacio donde se fomenten las voces de los estudiantes y el diálogo con diversos saberes y autores. La colectividad será entonces el lugar para la cocreación de sentidos que permita superar la fragmentación del conocimiento y promover una comprensión más integral del mundo (Berrocal-Montero et al., 2021). La escuela no será el lugar de aprendizaje, sino el lugar para la aprendiencia. Esto implica una transformación radical de las dinámicas de aula, donde el estudiante se convierte en protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje, y el docente actúa como mediador que propicia situaciones de aprendizaje estimulantes y contextualizadas (Rosero & Barral, 2022).

Este quehacer pedagógico impulsa la creación de comunidades de aprendizaje poscoloniales, donde la interacción libre entre participantes permite un aprendizaje igualitario y la decolonialidad de la mente, aprovechando las experiencias para generar nuevas relaciones sin lógicas de colonialidad (Gómez, 2023).

Sin embargo, desde diversas perspectivas no todos están por la necesidad de una reconfiguración radical de las metodologías pedagógicas y curriculares en el sentido decolonial. Una línea argumental fuerte enfatiza la importancia de los marcos académicos establecidos y la universalidad del conocimiento disciplinario. Se postula que la rigurosidad inherente a los estándares académicos universales y el conocimiento disciplinario son pilares insustituibles para la educación, ofreciendo una comprensión confiable del mundo y proveyendo a los estudiantes de poderes de conocimiento esenciales que trascienden su experiencia particular (Deng, 2021; Human, Technologies and Quality of Education, 2023; Jore, 2024). Desde estos sentires, una excesiva relativización de los cánones académicos hegemónicos en favor de una diversidad de saberes podría diluir la adquisición de un conocimiento sólido y universalmente reconocido. Además, frente a la valorización de lo pluralista e impredecible de las pedagogías emergentes, se defiende así la necesidad de un currículo fuertemente estructurado y una progresión clara en el aprendizaje. La experiencia sugiere que las metodologías con orientación mínima pueden ser ineficaces para la adquisición de conocimientos complejos, y que una guía pedagógica rigurosa es esencial para asegurar que los estudiantes adquieran las bases necesarias en las disciplinas fundamentales, lo que evita resultados educativos inconsistentes (Caena & Redecker, 2019; Kirschner et al., 2006; Savin-Baden, 2020).

Adicionalmente, se han expresado preocupaciones significativas respecto a los posibles riesgos de una politización excesiva o la introducción de sesgos ideológicos en la educación que acompañaría a las pedagogías decoloniales. Existe la advertencia de que la retórica descolonizadora, en su intento de subvertir las

normas eurocéntricas, puede inadvertidamente establecer nuevas normatividades o generalizaciones, llegando incluso a ser cooptada por agendas nacionalistas y autoritarias (Zembylas, 2025). Este riesgo de reemplazar una forma de dogmatismo con otra podría limitar la libertad de pensamiento y la autonomía crítica de los estudiantes. En contraste con la propuesta de transitar de una cátedra monológica a una relación pedagógica horizontal, otro argumento recalca el valor del rol del docente como experto transmisor de la herencia cultural y el conocimiento acumulado. Estos sentires, afines al racionalismo académico, conciben el currículo como un vehículo de transmisión cultural, en el que la autoridad del docente y su profundo conocimiento disciplinar son cruciales para guiar a los estudiantes en la adquisición de un conocimiento de alta calidad epistémica (Caena & Redecker, 2019; Human, Technologies and Quality of Education, 2023). Una horizontalidad radical, desde esta perspectiva, podría minimizar la experiencia del docente y la importancia de un cuerpo de conocimiento establecido, y debilitar la integración del estudiante a la sociedad y su capacidad de contribuir con ella.

Empero, nos proponemos cinco premisas que buscan integrar estas antítesis desde una perspectiva analéctica, fomentando un pensamiento intercultural:

I. **La defensa de la universalidad en estándares académicos y éticos** (Gabriel, 2020; Portera, 2008) no se niega de plano, sino que interpela a la analéctica a discernir cómo la aspiración a principios compartidos puede emerger desde una pluriversalidad de sentidos, en lugar de ser impuesta desde una singularidad eurocéntrica. El pensamiento intercultural, lejos de caer en un relativismo extremo, se ve desafiado a construir un entramado ético global que reconozca la validez de múltiples cosmovisiones sin subsumirlas, buscando puntos de encuentro que salvaguarden la dignidad humana y la coexistencia, precisamente a través de una escucha radical de las exterioridades que coexisten en el mundo. La profusión

de la analéctica, por tanto, reside en la capacidad de forjar acuerdos desde la alteridad, en lugar de diluirla.

II. **La preocupación por la necesidad de un currículo altamente estructurado y el rigor metodológico en la enseñanza** (Deng, 2021; Kirschner et al., 2006) obliga al ejercicio metódico analéctico a reflexionar sobre cómo una pedagogía decolonial puede ofrecer un andamiaje robusto para la adquisición de conocimientos complejos sin reproducir la rigidez monológica. El ejercicio analéctico invita a reimaginar un currículo que, si bien desafía los cánones hegemónicos, también dote a los estudiantes de poderes de conocimiento de alta calidad epistémica (Human, Technologies and Quality of Education, 2023), no a través de la imposición, sino mediante el reconocimiento de múltiples caminos y lógicas de aprendizaje. Esto implica una reestructuración que valore tanto la transmisión de herencias culturales diversas como la cocreación de saberes, asegurando que la flexibilidad no conduzca a la fragmentación, sino a una integración dialógica de diversas epistemologías.

III. **Las críticas sobre la politización excesiva o los sesgos ideológicos en la descolonización** (Souza & Duboc, 2021; Zembylas, 2025) no invalidan el proyecto analéctico, sino que lo obligan a una autocrítica constante y vigilante. La analéctica, al ser un método que busca desbordar la hegemonía occidental, debe ser cautelosa para no establecer nuevas formas de dogmatismo o generalizaciones prescriptivas, y para no simplificar la complejidad histórica o cultural. El pensamiento intercultural, nutrido por la analéctica, asume el compromiso ético de mantener una apertura radical a la alteridad, incluso a aquella que critica su propia praxis descolonizadora; garantizar que su lucha contra la imposición no se convierta en una nueva forma de exclusión; y preservar así la libertad de pensamiento y la autonomía crítica en su esencia más profunda.

IV. **La interpretación de la dialéctica como un motor de cambio y desarrollo cognitivo** (Basseches, 2015; Veraksa et al., 2022), y como herramienta para la revelación del otro a través del reconocimiento en el encuentro (Zurita & Mancheno, 2025, p. 1255) interpela a la analéctica a no desechar la capacidad dinámica del pensamiento de mediar las contradicciones. Aunque la analéctica se sitúa en distancia a la totalidad hegeliana para afirmar la exterioridad, no ignora que los procesos de afirmación, negación y conciliación son parte inherente del devenir del conocimiento y de la interacción humana. Este contraste permite un ejercicio anadialéctico en el que la tensión creativa de la contradicción se utiliza para complejizar la comprensión de la alteridad, sin la necesidad de subsumir al otro en una síntesis unificadora, sino reconociendo cómo las dinámicas dialécticas pueden, paradójicamente, catalizar la emergencia y visibilización de la exterioridad en el diálogo intercultural.

V. Finalmente, la coexistencia de estas perspectivas aparentemente antagónicas, lejos de ser una debilidad, se convierte en la fuerza de un pensamiento intercultural verdaderamente analéctico. Este ejercicio no busca una solución definitiva que anule las tensiones, sino que las integra como elementos constitutivos de una realidad compleja y pluriversal. Reconocer el valor de los estándares y la estructura junto con la urgente necesidad de descolonizar y dialogar, así como la posibilidad de un universalismo ético que emerge desde la diversidad y la potencia del movimiento dialéctico para revelar la alteridad permite que la pedagogía intercultural se construya sobre una base más rica y matizada. La analéctica, de esta manera, se consolida como un camino que, lejos de ser ingenuo o dogmático, es profundamente reflexivo, ético y capaz de abordar la multiplicidad de voces y saberes que definen el mundo contemporáneo.

Frente a estas tensiones, el ejercicio analéctico no busca una refutación directa, sino que integra estas exterioridades para enriquecer

el pensamiento intercultural. Propone discernir cómo la universalidad puede emerger desde una pluriversalidad de sentidos, reformular el currículo para que sea robusto pero no rígido, y abordar críticamente los posibles sesgos ideológicos (Calandín, 2018; Montero, 2001). Esta formulación metódica anadialéctica permite que la tensión de las contradicciones complejice la comprensión de la alteridad y forje un camino hacia una pedagogía intercultural que valore la coexistencia de múltiples perspectivas sin subsumirlas en una síntesis unificadora (Fornet-Betancourt et al., 2021; Sarmento, 2018).

El currículo como mapa para la praxis: vinculantes de una propuesta analéctica

La institucionalidad del saber centrifuga aquello que no hace parte del pensamiento metódicamente avalado por la ciencia moderna. Frente a esta hegemonía, la propuesta analéctica aboga por un currículo que reconozca y articule una pluralidad de epistemes, incluyendo aquellas históricamente marginadas, en un marco de respeto mutuo y diálogo horizontal. Este enfoque curricular busca fomentar una conciencia crítica que empodere a los estudiantes para analizar y transformar sus realidades, y supere las relaciones asimétricas de poder y las alienaciones propias de un sistema educativo colonial (Londoño & Osorio, 2024). Dicha conciencia crítica se construye a través de un proceso colectivo de reflexión que invita a los estudiantes a reconocer el lenguaje como un vehículo de definición y localización de su propia existencia (Gómez, 2023). Por lo tanto, la pedagogía no se concibe como una mera herramienta técnica, sino como una forma de habitar las tensiones del mundo, de leerlo y transformarlo (Ríos Sánchez, 2025).

En este camino propositivo, el currículo adquiere otro sentido, de un agenciamiento de saberes institucionalizados a un marco de alternativas. Este marco alternativo puede ser concebido como un currículo praxeológico, en el que la práctica pedagógica se convierta en el eje central para articular transformaciones ontológicas en los

sujetos y aborde rezagos coloniales profundos como el sexismo, el patriarcalismo y el racismo (Martínez & Pineda, 2016). Esta concepción exige una deconstrucción de las representaciones mentales arraigadas y una reinvención de las actuaciones subjetivas e intersubjetivas de todos los involucrados en el proceso formativo (Iriarte-Pupo, 2020). Tal aproximación es fundamental para que el currículo se convierta en un espacio de biopraxis pedagógica decolonial, en el que la formación no solo transmita conocimientos, sino que también genere nuevos conocimientos a través de experiencias de aprendizaje orientadas en acciones transformadoras en clave decolonial (Ocaña et al., 2018). De esta manera, el currículo decolonial ha de constituirse desde la flexibilidad y contextualización, promoviendo la investigación y el desarrollo de estrategias pedagógicas que permitan el surgimiento de miradas críticas y diferentes perspectivas para la transformación de las memorias cotidianas (Ocaña et al., 2018).

Los siguientes estudios pueden ser significativos en este proceso de alternativizar para dialógicamente asumir lo diverso. El ejercicio metodológico en los estudios decoloniales se caracteriza por su enfoque disruptivo y constructivo, buscando activamente desmantelar la hegemonía eurocéntrica en el currículo y la pedagogía. Los siguientes estudios implementan metodologías que rechazan la subsunción de la alteridad y promueven la pluriversalidad de saberes, ejemplificando el tránsito hacia una metodología analéctica:

a. **Reconceptualización del currículo y contenidos.** Algunos estudios se centran en la integración explícita de conocimientos y epistemologías indígenas o no occidentales como componentes centrales del currículo. Esto implica un rediseño que va más allá de la mera adición de temas y busca infundir perspectivas decoloniales en la propia estructura del saber. Por ejemplo, Masaka (2019) enfatizó dar cabida a los paradigmas de conocimiento indígena en el currículo formal, mientras que Olsson et al. (2024) proponen construir un currículo inclusivo más allá de los sistemas de conocimiento dominantes. A su vez, Molina y Méndez-Rivera

(2022) buscaron cuestionar la hegemonía cultural a través de un currículo bilingüe intercultural.

b. **Pedagogías relacionales y participativas.** En lugar de la transmisión vertical, se adoptan pedagogías que fomentan la colaboración, el diálogo y el aprendizaje mutuo, como es el estudio de Olsson et al. (2024), quienes utilizaron un enfoque autoetnográfico colaborativo en la decolonización pedagógica y promueven una enseñanza y aprendizaje relacionales, novedad metódica. Asimismo, el modelo Heritage-based Education 5.0 de Garwe (2025) se basó en la coconstrucción del conocimiento y la pedagogía crítica para arraigar el aprendizaje en la identidad y el saber ancestral. De Costa et al. (2023) ilustraron cómo la teoría crítica en general y la pedagogía descolonizadora en particular pueden infundirse en un plan de estudios de posgrado mediante la colaboración profesional, aprovechando el conocimiento indígena y los recursos de un docente colaborador del sur global.

c. **Análisis crítico de la posicionalidad ante el conocimiento.** Las metodologías decoloniales analizan cómo el conocimiento es producido y legitimado, y cuestionan las estructuras de poder inherentes. Estudios como el de Masaka (2019) abordan la justicia epistémica al reconocer y validar las contribuciones de pueblos indígenas de África, y desafían el predominio de paradigmas occidentales. Khoo et al. (2020) se enfocan en reorientar el currículo y la ciencia para deshacer la ciencia no hecha y desarrollar capacidades más inclusivas para la contribución epistémica, destacando la importancia de la decolonialidad en la universidad.

d. **Enfoques contextuales y antiuniversalistas.** En otros estudios, se busca priorizar la relevancia local y se rechazan las soluciones universales prefabricadas. Olsson et al. (2024) se enfocaron en la decolonización pedagógica en contextos locales específicos y resisten la reproducción de la lógica colonial de la universalidad al

evitar mejores prácticas generalizadas. Esto se alinea con la idea de que no hay espacio para ninguna forma universal o a priori de descolonizar (Souza & Duboc, 2021), y que la decolonialidad requiere considerar las particularidades de cada contexto.

Estas investigaciones son avances significativos, como otros muchos que no hacen parte de la literatura académica, para alternativizar los dos componentes paradigmáticos, al metódicamente transitar de la estructura dialéctica hacia la analéctica. Al integrar conocimientos y epistemologías históricamente marginadas, estas propuestas no buscan subsumir la diferencia en una síntesis hegeliana, sino que afirman la exterioridad de saberes y experiencias diversas. El concepto de currículo epistemológicamente insurgente (Bailón & Lissovoy, 2018) o la decolonización del currículo entendida como una *praxis* para el compromiso crítico con la pluralidad de conocimientos, perspectivas y visiones del mundo (Heleta & Chasi, 2023) ejemplifican este posicionamiento de una única narrativa universal. En estos estudios, la fuerza de la acción pedagógica institucionalizada se manifiesta en el diseño de programas educativos que incorporan el conocimiento ancestral y las perspectivas locales como ejes centrales (Garwe, 2025) en la revisión de políticas y marcos curriculares para asegurar la justicia epistémica (Masaka, 2019), y en la implementación de proyectos de enseñanza colaborativos que desafían las jerarquías del conocimiento (Khoo et al., 2020). Al hacerlo, abren espacios para un genuino diálogo de saberes intercultural (Molina & Méndez-Rivera, 2022), lo que permite que la palabra del otro (Bailón & Lissovoy, 2018) transforme la educación, no mediante la asimilación, sino a través del reconocimiento y la validación de múltiples formas de ser y conocer en el mundo (Olsson et al., 2024).

A modo de conclusión

La persistencia y reproducción de la exclusión, la asimetría y la negación de saberes no eurocéntricos en los sistemas educativos contemporáneos

configuran un fenómeno crítico que exige no solo una explicación, sino también la construcción de alternativas viables. Frente a esta crisis del paradigma moderno-colonial, el presente ensayo ha postulado que la metodología analéctica de E. Dussel emerge como una vía crítico-epistémica alternativa. Esta ofrece un horizonte para superar la lógica dialéctica hegeliana, la cual, al subsumir lo diferente en una síntesis de lo mismo, ha históricamente justificado la absorción del otro.

El giro analéctico se sitúa más allá de la intención de totalidad, afirmando una exterioridad radical e irreductible. Desde esta alteridad que interpela éticamente, se exige una escucha activa y una respuesta no cooptada (Laó-Montes, 2017; Segovia, 2010; Zurita & Mancheno, 2025). Sin embargo, lejos de proponerse como un dogma, este ensayo ha desarrollado un ejercicio metodológico anadialéctico, que dialoga con perspectivas que defienden la universalidad de estándares académicos, la necesidad de un currículo estructurado y el valor de la transmisión experta del saber (Deng, 2021; Jore, 2024; Kirschner et al., 2006). Esta confrontación no busca la refutación simple, sino permitir que dichas exterioridades interpelen y maticen la postura analéctica, y evidencien que la descolonización del pensamiento es un proceso complejo, autorreflexivo y perpetuamente en tránsito (Souza & Duboc, 2021).

Es precisamente en este espacio de tensión revelado por la exteriorización donde el pensamiento intercultural encuentra su cimiento más firme. El tránsito necesario no es una mera yuxtaposición entre la dialéctica hegeliana –asimiladora– y la analéctica dusseliana –que afirma la alteridad–, sino un movimiento dinámico y anadialéctico. Este movimiento, al renunciar a toda totalización, fuerza una escucha radical y una coautoría responsiva, lo que permite discernir cómo los principios éticos compartidos pueden emerger genuinamente desde una pluriversalidad de sentidos.

Las implicaciones de este fundamento son concretas y transformadoras: exigen reformular el currículo para que sea

robusto en su rigor pero flexible en su arquitectura, y demandan abordar críticamente los sesgos ideológicos, evitando caer en nuevos dogmatismos. Asumir las perspectivas que interpelan la analéctica –como la dialéctica como motor de cambio cognitivo o la defensa de ciertos universalismos– no como amenazas, sino como elementos que complejizan la comprensión, es lo que forja una pedagogía intercultural auténticamente plural. Esta se construye en la coexistencia de múltiples perspectivas, sin subsumirlas, para enfrentar las asimetrías del mundo contemporáneo.

La fortaleza de un pensamiento intercultural así concebido reside en esta interpelación constante y en la integración de perspectivas diversas, lo que lo hace robusto y no dogmático. Su potencia se manifiesta en la capacidad para lo siguiente: 1) hacer emerger principios éticos compartidos desde una pluriversalidad de sentidos; 2) reformular currículos que sean a la vez rigurosos y abiertos; y 3) criticar los sesgos ideológicos sin generar nuevas totalizaciones (Gabriel, 2020; Zembylas, 2025).

Ejemplos concretos de esta praxis se encuentran en estudios decoloniales que, desde la integración de epistemologías indígenas hasta el análisis crítico de la posicionalidad del conocimiento (Bailón & Lissovoy, 2018; Heleta & Chasi, 2023; Olsson et al., 2024), materializan la fuerza institucional de la analéctica. Estos esfuerzos no solo reconfiguran currículos para desafiar jerarquías cognitivas y promover justicia epistémica (Khoo et al., 2020; Masaka, 2019), sino que también crean espacios para un diálogo genuino de saberes (Molina & Méndez-Rivera, 2022). En ellos, la palabra del otro transforma la educación mediante el reconocimiento y la validación de múltiples formas de ser y conocer, sin recurrir a la asimilación (Olsson et al., 2024). Así, el ejercicio intelectual que se propone no aspira a convencer mediante un cierre dogmático, sino a cuestionar y abrir caminos, articulando un pensamiento intercultural desde la tensión creativa y la escucha radical de todas las voces.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alanazi, A. (2016). A critical review of constructivist theory and the emergence of constructionism. *American Research Journal of Humanities and Social Sciences*. *2*(16), 1-8. https://doi.org/10.21694/2378-7031.16018

Alessandroni, N. (2014). Vocalidad humana, desarrollo y enacción. Un análisis interdiscipinario de cuatro formas de expresión. *Revista Europea de Estudios Artísticos, 5(1)*, 1–16. https://doi.org/10.37334/eras.v5i1.112

Barnes, B. (2018). Decolonising research methodologies: opportunity and caution. *South African Journal of Psychology*, *48*(3), 379-387. https://doi.org/10.1177/0081246318798294

Barranquero-Carretero, A., & Sáez-Baeza, C. (2015). Comunicación y buen Vivir. La crítica descolonial y ecológica a la comunicación para el desarrollo y el cambio social. *Palabra Clave*, *18*(1), 41-82. https://doi.org/10.5294/pacla.2015.18.1.3

Basseches, M. (2005). The development of dialectical thinking as an approach to integration. *Integral review, 1* (1), 47-63. https://integral-review.org/issues/issue_1_basseches_the_development_of_dialectical_thinking.pdf

Berrocal, S., Calvo, J., González-Herrera, A., Orozco, M., Rojas-Garbanzo, M., Vargas, S., & Vidal-Castillo, M. (2021). Una praxis agrícola, dialógica y ecosistémica. *Universidad En Diálogo Revista de Extensión*, *11*(1), 215-234. https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/16148

Burton, M., & Marío, J. (2011). Introducing Dussel: the Philosophy of Liberation and a really social psychology. PINS. *Psychology in Society, 41*(1), 20-39. https://www.journals.ac.za/pins/article/view/7151

Caena, F. & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, *54*(3), 356-369. https://doi.org/10.1111/ejed.12345

Calandín, J. G. (2018). La perspectiva intercultural. Ortega y la hermenéutica. *Daímon*, (75), 123-135. https://doi.org/10.6018/daimon/335731

Clavijo, M. (2014). Introspección desde la formación para la investigación y la investigación formativa. *Praxis & Saber*, *5*(10), 93-112. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247214006

Coin, F. (2017). Does enactive teaching improve inclusion of immigrant pupils? A research in Northern Italy's schools. *SAGE Open*, *7*(2). https://doi.org/10.1177/2158244017706403

De Corte, E. (2015). Aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo: un acercamiento a la adquisición de la competencia adaptativa (matemática). *Páginas de Educación*, *8*(2), 177-200. https://doi.org/10.22235/pe.v8i2.690

De Costa, P., Ojha, L., Lee, V., & Montgomery, P. (2023). Decolonizing higher education pedagogy: Insights from critical, collaborative professionalism in practice. *Educational Philosophy and Theory*, *56*(8), 784–800. https://doi.org/10.1080/00131857.2023.2279925

Deng, Z. (2021). Powerful knowledge, transformations and didaktik/curriculum thinking. *British Educational Research Journal*, *47*(6), 1652-1674. https://doi.org/10.1002/berj.3748

Fallilone, E. (2017). Buscar y forjar una identidad latinoamericana desde el aula. *Sophía*, *1*(22), 231-248. https://doi.org/10.17163/soph.n22.2017.10

Fornet-Betancourt, R., Saldaña, R., & Salas, R. (2021). Educación e interculturalidad. Desafíos y retos hoy. *Campos En Ciencias Sociales*, *9*(1). https://doi.org/10.15332/25006681.6919

Fregoso, R., & Lissovoy, N. (2018). Against coloniality: Toward an epistemically insurgent curriculum. *Policy Futures in Education*, *17*(3), 355-370. https://doi.org/10.1177/1478210318819206

Fuentes, J. (2016). Alternativas a la economía y al desarrollo, desde las epistemologías del Sur y algunas nuevas visiones del mundo. *Cooperativismo & Desarrollo*, *24*(109). https://doi.org/10.16925/co.v24i109.1504

Gabriel, I. (2020). Artificial Intelligence, Values, and Alignment. *Minds and Machines*, *30*(3), 411-437. https://doi.org/10.1007/s11023-020-09539-2

Gandarilla, J. (2023). Enrique D. Dussel, referente mundial del pensamiento crítico. *Ciencia, Tecnología y Política*, *6*(11), 98-113. https://doi.org/10.24215/26183188e098

García, F. (2022). Challenges to decolonize the university: Cognitive justice from the epistemologies of the South. *International Technology Science and Society Review*, *12*(3), 1-15. https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.4415

Garwe, E. C. (2025). Heritage-based Education 5.0: Zimbabwe's decolonial approach to higher education. *Discover Education*, *4*(1). https://doi.org/10.1007/s44217-025-00753-7

González, A., & Fernández, O. (2018). Desafíos epistemológicos de la educación superior en el siglo XXI. *Cadernos de Pesquisa*, *25*(1), 11-27. https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n1p11-22

González, A., & Villada, D. (2024). Dialogo de saberes y conciencia crítica: una mirada desde el pensamiento de Paulo Freire. *Revista Boletín Redipe*, *13*(6), 92-113. https://doi.org/10.36260/wyqeww02

Heleta, S. & Chasi, S. (2023). Curriculum Decolonization and Internationalization. *Journal of International Students*, *14*(2), 45-67. https://doi.org/10.32674/jis.v14i2.6383

Human, Technologies and Quality of Education. (2023) *Proceedings of the International Scientific Conference. University of Latvia*. https://doi.org/10.22364/htqe.2023

Iriarte-Pupo, A. (2020). Fenomenología-hermenéutica de la investigación formativa. El formador de formadores: de la imposición a la transformación. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación*, *10*(2), 311-332. https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10722

Jore, M. (2024). Postcolonial and Decolonial Perspectives on Democratic Citizenship Education. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, *10*(3), 301-320. https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.5361

Kato, D., Galamba, A., & Pinto, B. (2023). Decolonial scientific education to combat 'science for domination'. *Cultural Studies of Science Education*, *18*(1), 217-235. https://doi.org/10.1007/s11422-023-10165-4

Khoo, S., Mucha, W., Pesch, C. & Wielenga, C. (2020). Epistemic (in) justice and decolonisation in higher education: experiences of a cross- site teaching project. *Acta Academica Critical Views on Society Culture and Politics*, *52*(1), 54. https://doi.org/10.18820/24150479/aa52i1/sp4

Kirschner, P., Sweller, J. & Clark, R.. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, *41*(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Laat, M., Ryberg, T., Bonderup, N., Hansen, S., & Hansen, J. (Eds.) (2020). *Networked Learning 2020 : Proceedings for the Twelfth International Conference on Networked Learning*. Institut for Kommunikation og Psykolog, Aalborg Universitet.

Landero, C. & Araya-Anabalón, M. (2020). Coautoría responsiva y alteridad en educación intercultural. Revista de Pedagogía Crítica, 15(2), 45-67.

Laó-Montes, A. (2017). The philosophy of liberation and its decolonial avatars in the key of Africania. *HAL (Le Centre Pour La Communication Scientifique Directe)*. https://doi.org/10.5281/zenodo.1246959

Masaka, D. (2019). Attaining epistemic justice through transformation and decolonisation of education curriculum in Africa. *African Identities*, *17*(3), 298-309. https://doi.org/10.1080/14725843.2019.1681259

Menezes, L., & Martinez, A. (2021). De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. *Gragoatá*, *26*(56), 876-911. https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599

Montero, M. (2001). Ética y política en psicología. Las dimensiones no reconocidas. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, *1*, 1-10. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1

Munévar, D., Guevara, C., & Rodríguez, W. (2022). Sentipensar colectivamente la comunicación humana con sus procesos y sus

saberes. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, *21*(2), 1-15. https://doi.org/10.5354/0719-4692.2022.68916

Nieto, Y. (2023). Reflexiones, preguntas y sentires sobre la construcción y el ejercicio de pedagogías para la transformación. *Colombian Applied Linguistics Journal*, *25*(2), 58-74. https://doi.org/10.14483/22487085.19144

Ocampo, A. (2022). Epistemología de la educación inclusiva. *Magis Revista Internacional de Investigación En Educación*, *15*, 1-32. https://doi.org/10.11144/javeriana.m15.eeia

Ortiz, A., & Arias, M. (2019). Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología 'otra' y formas 'otras' de conocer y amar. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, *24*(85), 89-116. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7113265

Ortiz, A., Arias, M., & Pedrozo, Z. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos Pedagógicos*, *13*(2), 201-220. https://doi.org/10.15359/rep.13-2.10

Olsson, F., Fylkesnes, S. & Yri, J. S. (2024). Decolonizing Higher Education in Norway: Critical Collaborative Autoethnographic Reflections on a University Pedagogy Course. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, *10*(3). https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.5918

Peñalva, A., & Leiva, J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas, 33*, 37-55. https://doi.org/10.15366/tp2019.33.003

Pineda, E., & Orozco, P. (2016). El currículo praxeológico como interés de conocimiento emancipatorio. *Praxis Pedagógica*, *16*(18), 11-25. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.18.2016.11-25

Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, *19*(6), 481-491. https://doi.org/10.1080/14675980802568277

Proaño, J., & Herdoíza, F. (2025). Epistemología descolonial: del Yo al Otro en el pensamiento comunicacional del Sur. *Arandu-UTIC*, *12*(2), 1250-1265. https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.988

Ramos, M. (2010). Jóvenes, filosofía y política. *Sophía*, *9*, 121-149. https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/9.2010.06/464

Ríos, A. (2025). *Educación para la ciudadanía mundial intercultural.* Editorial Cooperativa Magisterio, Bogotá. https://doi.org/10.47395/ed.v7.3596

Rodríguez, M. (2023). Desarrollo Profesional Postcolonial del Docente: "giro decolonial" en el diseño de la formación del cuerpo docente para su propia decolonialidad. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 399-413. https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.38158

Rosa, C. (2021). ¿Del monólogo al diálogo de saberes? Una reflexión epistemológica y pedagógica sobre la incorporación de los saberes tradicionales indígenas en la educación intercultural básica en México. *Archivos analíticos de políticas educativas*, *29*, 102-123. https://doi.org/10.14507/epaa.29.5058

Salguero, J., & Pérez, O.. (2022). Aproximaciones teóricas y metodológicas para la gestión de la investigación formativa. *Chakiñan. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (19), 217-237. https://doi.org/10.37135/chk.002.19.13

Sousa, B. de. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO. https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k2z

Sarmento, C. (2018). Interculturalidad y multiculturalidad en las humanidades: entre política y ciencia. *Estudos Ibero-Americanos*, *44*(2), 380-397. https://doi.org/10.15448/1980-864x.2018.2.28532

Savin-Baden, M. (2020). What Are Problem-Based Pedagogies? *Journal of Problem-Based Learning*, *7*(1), 3-19. https://doi.org/10.24313/jpbl.2020.00199

Smith-Harvey, J. & Aguayo, C. (2024). Connecting enaction and indigenous epistemologies in technology-enhanced learning. *Pacific Journal of Technology Enhanced Learning*, *5*(1), 21-35. https://doi.org/10.24135/pjtel.v5i1.170

Soto-Molina, J., & Méndez, P. (2022). Decolonial approach to the intercultural bilingual curriculum: from theory to practice. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, *15*(1), 281-310. https://doi.org/10.15332/25005421.6352

Turpo-Gebera, O., Mango, P., Cuadros, L., & Gonzales-Miñán, M. (2020). La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación. *Educação e Pesquisa*, *46*. https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046215876

Vásquez, A. (2017). Francisco Varela: Neurofenomenología y ciencias cognitivas. De la acción encarnada a la habilidad ética. *Nómadas Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, *52*(4), 301-323. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6168375

Veraksa, N., Basseches, M. & Brandão, A. (2022). Dialectical Thinking: A Proposed Foundation for a Post-modern Psychology. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.710815

Yedaide, M. (2016). Contributions of the critical and decolonial pedagogy for an ducative-political project of the South and for the South. *Voces de la Educación, 1*(2), 102-109. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02541414

Zembylas, M. (2025). Decolonial pathways in education: Walter Mignolo, epistemic delinking, and the risks of ethno-essentialism. *Globalisation Societies and Education*, 1-18. https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2459110

MISCELÁNEA

Sílex Vol. 16, Nº 1, enero - junio 2026 pp. 124-151
e-ISSN: 2789-2816
https://doi.org/10.53870/silex.2026161475

Fecha de recepción: 28/12/2025
Fecha de aceptación: 18/02/2026

El Estado debajo del Estado

The State under the State

Javier Rafael Quiñones Pantigoso
Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima, Perú
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-3464-2577
Contacto: quinonespantigoso.javier@gmail.com

RESUMEN

Las economías extractivas ilícitas (EEI) –narcotráfico, minería ilegal y tala ilegal– han dejado de operar al margen del Estado peruano, pues en la actualidad se han convertido en actores con capacidad de incidencia política y administrativa. El artículo analiza los mecanismos empleados por estas EEI para su inserción en el Estado: aprovechan vacíos institucionales, corrupción y debilidades estatales. A partir de la revisión documental de investigaciones académicas, informes especializados y reportajes periodísticos, se construyen los patrones de inserción estatal y se propone una tipología de cuatro niveles del Estado: invisibilidad, influencia local, captura regional y captura total.
Los hallazgos muestran dinámicas distintas. El narcotráfico alcanzó una captura total del Estado en la década de los noventa; aunque actualmente no se encuentra en ese nivel, mantiene un nivel de captura regional, mediante vínculos con funcionarios públicos, partidos políticos y actores estratégicos. La minería ilegal, rentable y en expansión, opera también en un nivel de captura regional –en ascenso–, expresada en el financiamiento político, la cooptación de autoridades e influencia normativa. Por su parte, la tala ilegal emplea una captura silenciosa basada en vínculos estratégicos con gobiernos

CC BY

locales, funcionarios técnicos, entre otros, lo cual la ubica en un nivel de influencia local.
Las EEI no actúan de manera aislada: se articulan entre sí y con organizaciones criminales, lo cual genera circuitos ilícitos más complejos y robustos. Este fenómeno debilita la gobernanza democrática, institucionaliza la corrupción y consolida formas nuevas de captura estatal, mermando la capacidad del Estado e impidiendo una respuesta efectiva.

Palabras clave: Captura del Estado; Economías ilícitas extractivas; Narcotráfico; Minería ilegal; Tala ilegal.

ABSTRACT

Illicit extractive economies (IEEs) –drug trafficking, illegal mining and illegal logging– have ceased operating on the margins of the Peruvian state; instead, they have become actors with the capacity to influence political and administrative decision-making. This article analyzes the mechanisms these IEEs employ to penetrate state structures, taking advantage of institutional voids, corruption and structural weaknesses. Based on a documentary review of academic research, specialized reports and investigative journalism, the study reconstructs patterns of state insertion and proposes a four-level typology of state capture: invisibility, local influence, regional capture and total capture.
The findings reveal differentiated dynamics. Drug trafficking achieved total state capture during the 1990s; although it no longer operates at that level, it currently maintains a regional capture, through persistent links with public officials, political parties and strategic actors. Illegal mining, highly profitable and expanding rapidly across the territory, also operates at a regional capture level –and is on the rise– as reflected in political financing, the co-optation of authorities and normative influence. Illegal logging, in contrast, deploys a silent form of capture based on strategic ties with local governments, technical officials and other actors, situating it at a level of local influence.

IEEs do not operate in isolation: they articulate with one another and with criminal organizations, generating increasingly complex and robust illicit circuits. This phenomenon weakens democratic governance, institutionalizes corruption and consolidates forms of state capture that undermine state capacity and hinder effective responses.

Keywords: State capture; Illicit extractive economies; Drug trafficking; Illegal mining; Illegal logging.

Introducción

Las economías extractivas ilícitas (EEI) ya no buscan insertarse en el Estado peruano, pues ya lo han capturado: cuentan con el poder político e incidencia en la toma de decisiones públicas. En los últimos años, las EEI –narcotráfico, minería ilegal y tala ilegal– han adquirido protagonismo en el Perú, no solo por los impactos socioambientales, sino por su capacidad de insertarse en el aparato estatal, a través de la corrupción y el financiamiento de partidos políticos; esta inserción también se basa en el aprovechamiento de vacíos institucionales y debilidades estructurales. En ese contexto, resulta fundamental comprender cómo penetran las EEI en el Estado peruano para emprender el análisis sobre gobernanza, corrupción y la *captura del Estado*.

La avanzada literatura sobre captura del Estado ha identificado formas en las que actores económicos y legales influyen en las decisiones públicas; sin embargo, se descubre el vacío que existe respecto a cómo operan actores ilegales y asociados a organizaciones criminales transfronterizas. Las EEI buscan impunidad, protección e incidencia en las políticas públicas, en pro de la obtención de un beneficio económico mayor y sostenible en el tiempo. En ese sentido, tras medir la intensidad y los mecanismos empleados para lograr la inserción en el aparato estatal, se necesita un enfoque y tipología propia, incluyendo las particularidades del objeto de estudio.

Se plantea así la siguiente pregunta de investigación para el presente artículo: ¿cómo se insertan las economías extractivas ilícitas en el aparato estatal peruano? Asimismo, se proponen dos objetivos específicos: a) identificar los mecanismos de inserción de las EEI en el aparato estatal y b) ubicar cada EEI en un nivel de captura del Estado, según la tipología propuesta.

Finalmente, el análisis se basa en una revisión documental de investigaciones académicas, informes y reportajes periodísticos especializados, lo cual permite reconstruir patrones de inserción estatal y comparar las dinámicas de cada EEI. Con la tipología de cuatro niveles propuesta (invisibilidad, influencia local, captura regional y captura total), se clasifican la intensidad y mecanismos de penetración estatal, y se comprenden las diferencias entre cada EEI.

Marco teórico

La captura del Estado se ha conceptualizado teniendo a la corrupción administrativa y económica como ideas principales. Para Hellman y Kaufmann (2001), la captura del Estado es una forma de corrupción a gran escala. Permite influir en la formulación de leyes, políticas, regulaciones, entre otros; esto en favor de intereses egoístas y en detrimento del bienestar mayor (Garay, 2008).

Esta captura del Estado se da a manos de empresas captoras de distintos tamaños y provenientes de diferentes sectores, con el factor agregado de ser nuevas en el mercado (Hellman y Kaufmann, 2001). Con frecuencia, la captura del Estado suele realizarse desde el sector económico. Galeano (2018) sostiene que la captura económica es más silenciosa y más “normal”, ya que parte de procesos de financiación de campañas. Esto amplía el análisis, pues de la captura económica del Estado se abren dos caminos:

- instrumental: a través de alianzas con la clase política y el confundirse en la administración pública; y
- no instrumental: principalmente a través del soborno y la violencia contra funcionarios públicos (p. 143).

Profundizando en el uso de dichas herramientas, Durand (2012) menciona que, en gobiernos democráticos, los actores captores:

> (…) recurren a otros instrumentos, como la financiación de campañas y el lobby, para lograr darle continuidad a la captura del Estado. La meta principal de los actores económicos más poderosos es tener una influencia directa y permanente en áreas claves del gobierno que tienen que ver con los asuntos económicos. Hacen esto con el fin de generar políticas, prevenir cambios, monitorear su implementación y defender "derechos adquiridos" (Durand, 2012; citado en Brou, 2019).

La captura del Estado es entendida entonces como la acción, individual o grupal, pública o privada, que mediante herramientas como el soborno y/o financiamiento de partidos políticos se inserta en cierto sector del Estado. Con ello se consigue un espacio dentro del aparato estatal, posición desde la cual se pueden lograr los objetivos estratégicos trazados: conseguir y lavar dinero a través del presupuesto y gasto público, e influir en leyes, normas y políticas, con el objetivo final de lograr impunidad y beneficios económicos. Como señala Garay (2008), "el esquema tradicional de captura del Estado se refiere a un actor que utiliza el soborno para capturar o dominar parcelas del Estado, de manera que ciertas decisiones estatales puedan favorecer sus intereses particulares a costa del bienestar colectivo" (p. 39).

Siguiendo con la conceptualización, resulta imprescindible incluir también a la economía del delito. En la medida en que abordemos la economía del delito, se puede incorporar más adelante el análisis de las EEI y sus actores como una realidad subyacente.

Para Garay (2008), la economía del delito "interpreta al criminal como un agente racional que compara los costos y los beneficios esperados que le pueden reportar un delito" (p. 13). En ese sentido, los actores criminales actuarán siempre y cuando el "acto delictivo" sea rentable, en términos de costos y beneficios. Adicionalmente, la economía del delito no solo puede –ni debe– ser interpretada desde el ámbito económico, sino también desde la corrupción administrativa. De igual manera, aquí también se hacen cálculos de los costos y beneficios antes de actuar; si la acción es rentable, se procede a la corrupción administrativa, mediante la cual también se obtienen beneficios.

Este panorama permite comprender que los actos criminales no corresponden a agentes irracionales, sino todo lo contrario: actores racionales, que realizan cálculos y previsiones, cuales empresarios midiendo rentabilidad y ganancia.

Siguiendo con la economía del delito, después de varias experiencias, aciertos y errores, estos actores criminales racionales evolucionarán e innovarán para poder conseguir sus objetivos con una mayor precisión. Esto es, conocer las fisuras del aparato estatal y saber dónde el Estado es más débil; identificar qué eslabón es más permeable y propicio a aceptar sobornos, y generar una grieta funcional para la corrupción; y distinguir quiénes y dónde están los funcionarios desprotegidos frente a escenarios de violencia. Argumenta Garay (2008) que esto posibilita una comprensión mejor de las dinámicas internas de la captura del Estado, a través de:

- la presencia de grupos delincuenciales o grupos captores con elevado poder para tomar provecho de fallas y vacíos tanto del mercado como del Estado; o
- la existencia de una mayor variedad de campos de acción delictiva o acción captora (p. 18).

Tras la captura del Estado, encontramos la creación de un círculo vicioso, en el cual las empresas captoras ya insertadas en el aparato

estatal aprovechan su posición para bloquear cualquier reforma que pueda reducir su poder y/o beneficios (Hellman & Kaufmann, 2001). Se cae en un círculo vicioso puesto que, al seguir obteniendo beneficios tanto las empresas captoras como los funcionarios coludidos, no existirá una mínima intención en mejorar la corrupta y deficiente administración pública que se va gestando bajo dicho escenario.

Una vez desarrollado el concepto, surge la interrogante de cómo medir la captura del Estado. Los autores Hellman y Kaufmann proponen medir y analizar la captura del Estado a partir de dos puntos:

1. Basándose en las empresas que declararon que sus operaciones están directa y significativamente afectadas por pagos extraoficiales a funcionarios públicos para influenciar en las decisiones de una o más instituciones públicas. (p. 32)

2. Basándose en países que han puesto en práctica una reforma económica de mayor cobertura (liberalizar su economía, hacer rendir cuentas a la burocracia y alentar la competencia política (pp. 32-33).

De los dos puntos descritos, los autores argumentan que en aquellos países donde se ha puesto en marcha una reforma político-económica la captura del Estado es menor; además se añade el efecto positivo que tienen aquellos países con un mayor nivel de libertades cívicas (p. 34).

Esta forma de medición –aunque práctica– evidencia limitaciones para el propósito de esta investigación. En la medida en que se aborda el nivel de inserción de las EEI en el aparato estatal, se requiere un enfoque más agudo, la incorporación de los actores de las EEI y las organizaciones criminales asociadas, e incluir el factor de la ilegalidad y la violencia. La conceptualización clásica no brinda una tipología para medir el nivel de penetración; frente a este vacío identificado, proponemos la siguiente tipología para efectos de la investigación:

Nivel 1: invisibilidad

Los actores de las EEI buscan pasar desapercibidos de manera deliberada frente a los ojos del Estado y evitar así cualquier contacto. Buscan continuar con sus actividades bajo la lógica de no molestar ni ser molestados: sin sanciones, conflictos ni controles. Predominan operaciones clandestinas, puesto que tienen como objetivo establecerse y expandirse, antes que incursionar en la captura del Estado.

Nivel 2: influencia local

En este nivel, los actores de las EEI ya empiezan a vincularse con otros actores específicos del sector estatal. Estos vínculos se generan a través de sobornos, búsqueda de protección o a través de mecanismos más violentos. Este nivel tiene correlación con el anterior, ya que aquí las EEI tampoco buscan mayor visibilidad, solo generan vínculos puntuales, para asegurar la continuidad de sus operaciones; aún no buscan poder político.

Nivel 3: captura regional

En la medida en que las acciones del nivel 2 se van manteniendo con el tiempo, se puede hablar de captura de autoridades locales, influyendo en decisiones públicas que competen al ámbito local. Este nivel es clave, porque marca el paso al accionar de las EEI en la búsqueda de capturar el poder político. Aquí se dejan atrás los vínculos puntuales, para dar inicio a una influencia sistemática a nivel local. El escenario en el que se desarrolla este nivel usualmente es en territorios donde el Estado es débil.

Nivel 4: captura total del Estado

Este nivel implica el control de gobiernos locales, regionales, nacional y otros poderes estatales. Aquí hay participación directa,

que permite plasmar intereses propios de las EEI en la agenda de debate, a través de la formulación y propuesta de políticas públicas, obteniendo capacidad de veto. Finalmente, en este nivel se normalizan las EEI como sector productivo, lo que perpetúa los beneficios de los captores del Estado.

Metodología

El presente análisis emplea un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo-exploratorio. Ello permite analizar y contextualizar las dinámicas insertas en las EEI en el Perú, orientadas a los mecanismos empleados para la inserción en el aparato estatal. De este modo, se viabiliza la construcción de la problemática que las rodea, así como la identificación de los hallazgos.

Asimismo, el enfoque permite el análisis y la recopilación de declaraciones, discursos y documentos, tanto de organizaciones ambientales como de medios de comunicación que abordan la temática de las EEI en el país. La revisión documental incluye informes de organizaciones ambientales, artículos académicos, reportajes y noticias sobre las EEI. A partir de esta recolección y análisis documental, se describe el contexto y dinámicas de las EEI, vinculando esta información con la pregunta de investigación para la obtención de los resultados.

Por otro lado, el componente central de la metodología es la construcción de una tipología que permite la medición de los niveles de captura del Estado. Esta tipología nace tras la revisión de literatura sobre el concepto de captura del Estado y, con ello, la identificación de vacíos respecto a la inclusión de actores y actividades ilegales. A partir de ello, se diseñaron cuatro niveles que permiten ubicar a las EEI según sus mecanismos para insertarse en el aparato estatal. La tipología funciona como herramienta analítica que permite sistematizar y ordenar los casos documentados de narcotráfico, minería ilegal y tala ilegal.

Finalmente, se requiere precisar una limitación metodológica: el acceso a la información. Al tratarse de un tema sensible y poco medible, la información disponible carece de una evidencia empírica directa, es decir, se basa en estimaciones y números aproximados. Además, el uso de fuentes periodísticas puede implicar cierto sesgo; no obstante, para reducir este margen de probabilidad, el análisis emplea medios periodísticos con amplia trayectoria en temas ambientales, extractivismos, economías ilícitas y crimen organizado.

Resultados

El primer eslabón: el narcotráfico de ayer y hoy

La producción, el procesamiento y la distribución de la hoja de coca es una de las actividades ilegales más importantes en el Perú. Su relevancia radica en la logística que se despliega detrás, en su alta rentabilidad y atractivo económico, así como en su nexo con organizaciones criminales transfronterizas y el trabajo cooperativo con otros extractivismos ilícitos.

El narcotráfico en el Perú tuvo una relevancia exponencial en la década de los 90, en el contexto del conflicto armado interno. Durante esta década, el narcotráfico se vio beneficiado por los nexos con los altos mandos del gobierno, lo que permite una fácil comercialización de la cocaína. Este va a ser el punto de partida para explorar vínculos y cercanías; para observar en qué nivel de captura del Estado se encuentra el narcotráfico.

Bermúdez-Tapia y Sierra-Zamora (2021) investigan y profundizan la relación entre narcotráfico y funcionarios públicos del Perú. En el periodo de 1980-1992 se pueden observar varias evidencias de relación entre el narcotráfico y el aparato estatal. A continuación, esta relación se aborda y evidencia a partir de algunos casos concretos de la política peruana:

- La campaña electoral del APRA en 1980 fue financiada por Carlos Lamberg Meléndez, quien en 1984 fue sentenciado por narcotráfico (p. 275).

- En el gobierno de Alan García (1985-1990), no se hizo nada para contrarrestar los avances del grupo guerrillero MRTA en la comercialización de cocaína. Se argumentaba que esto respondía a la cercanía entre Alan García y Víctor Polay, líder del MRTA (p. 276).

- El avión presidencial con una carga de cocaína de 170 kilos estaba próximo a emprender un vuelo secreto, sin permiso ni embarque, durante el gobierno de Alberto Fujimori (p. 277).

- Demetrio Limonier Chávez Peñaherrera, uno de los principales narcotraficantes en los 90, comentó que Vladimiro Montesinos y Alberto Fujimori controlaban los vuelos en las zonas de producción cocalera, a cambio de un pago mensual (p. 277).

- Durante el segundo gobierno de Alan García (2006-2011) se llevaron a cabo los narcoindultos, el proceso de liberación de personas que "compraban" los beneficios penitenciarios dirigidos por la cúpula aprista (p. 279).

El estudio también incorpora casos más actuales, incluyendo la participación de actores del Poder Legislativo y Judicial:

- En 2013 se ubicó el depósito de drogas en un almacén de propiedad de Kenji Fujimori, congresista por el partido Fuerza 2011 (p. 281).

- Nancy Obregón y Elsa Malpartida, luego de sus actividades como congresistas, volvieron a San Martín, y en 2017 fueron condenadas por participar en actividades propias del narcotráfico (p. 283).

- El vínculo cercano entre el excongresista José León con el narcotraficante mexicano Rodrigo León, y el excongresista Josué Gutiérrez con el narcotráfico de Huánuco, en la selva central peruana (p. 268).

- El excongresista Edwin Vergara, a quien se le desaforó luego de un proceso penal por narcotráfico, al aprobarse una acusación constitucional en 2018 (p. 269).

Sobre los casos relacionados con el Poder Judicial, se menciona el caso más representativo de los últimos años: Los Cuellos Blancos del Puerto y al líder de esta organización, César Hinostroza Pariachi, quien:

- falló a favor de Joaquín Ramírez, secretario general del partido de Keiko Fujimori, acusado de ser parte de una organización de narcotraficantes (p. 282); y

- apoyó las acciones del fiscal de la nación, Pedro Chávarry, quien sustrajo y –por ende– entorpeció las investigaciones contra el partido fujimorista (en el marco del juicio contra Joaquín Ramírez) (p. 285).

El estudio concluye que el narcotráfico se ha valido de las debilidades propias de las entidades públicas para insertarse e ir cooptando el poder. Estas dinámicas han evidenciado que sí hay vínculos manifiestos entre el narcotráfico y funcionarios públicos e instituciones estatales.

Además de los casos mencionados, no se puede pasar por alto la iniciativa del Estado para promover proyectos de conexión en la frontera con Brasil. En el reportaje de Epicentro TV (2025), se señala que, en la región de Ucayali, en las localidades de Bolognesi, Nueva Italia y Puerto Breu, se ha aprobado el proyecto de la construcción de la carretera UC-105. La interrogante es: ¿por qué construir una

carretera en un lugar donde se ha puesto en evidencia la presencia de grandes extensiones de cultivo de coca, minería ilegal y narcopistas?

Los casos mencionados permiten comprender los niveles de inserción del narcotráfico en la política peruana. Pasando de una conexión inicial a formas más complejas de conexión, el estrecho vínculo de las últimas décadas permite argumentar que esto no es un fenómeno de hechos aislados y/o esporádicos entre sí, sino que responde a algo más consistente; en este caso, algo estructural y sistemático.

Oro en ebullición, Estado en letargo: el auge de la minería ilegal

Dentro de las economías extractivas ilícitas más resaltantes, no se puede dejar de mencionar a la minería ilegal, actividad que ha tenido un crecimiento exponencial en los últimos años y que se ha posicionado incluso con mayor rentabilidad que el narcotráfico.

La magnitud de la minería ilegal en el Perú convierte al país en uno de los casos más importantes dentro de la región latinoamericana. En la actualidad, aquella actividad ilícita que nació en la región de Madre de Dios se ha expandido "en 21 de los 25 departamentos, principalmente Madre de Dios, La Libertad, Arequipa, Puno, Ayacucho y Apurímac; según el Minem, teniendo a 200 000 personas que dependen directamente de ella, y 300 000, indirectamente" (Ballón, 2025). La minería ilegal ha tenido una descontrolada extensión; por tanto, vale preguntar hasta qué punto se ha expandido hacia el mundo de la política, es decir, qué tanto ha penetrado la minería ilegal en el aparato estatal peruano.

Para la inserción en la política, la minería ilegal históricamente ha tenido como herramienta el financiamiento de campañas políticas. Observar los casos de financiamiento permite comprender cómo ingresa el dinero de la minería ilegal a la política (Brou, 2019). Por

ello, en la medida en que no se cuente con reglamentos y mecanismos adecuados para el financiamiento de campañas, es comprensible hallar en la minería ilegal un actor influyente en el próximo proceso electoral.

La autora Brou (2019) hace un análisis sobre el vínculo y financiamiento por parte de la minería ilegal hacia el partido político Fuerza Popular.

- La congresista Úrsula Letona creó en 2012 la Minera Rana 34 SAC, la cual cuenta con mineros informales entre sus trabajadores (p. 90).

- La congresista Alejandra Aramayo, a través del proyecto de ley 1095/2106-CR, propuso eliminar a la minería ilegal de la ley contra el crimen organizado (p. 91).

- El congresista Modesto Figueroa fue investigado por vínculos con la minería ilegal, enriquecimiento ilícito y lavado de activos. Según la ONPE, Modesto Figueroa aportó 85 000 soles para la campaña de Fuerza Popular (p. 92).

- La lideresa de Fuerza Popular, Keiko Fujimori, "firmó un acuerdo con los mineros ilegales de Madre de Dios comprometiéndose a derogar los decretos que promovían la formalización y determinaban la ilegalidad de sus actividades" (Díaz, 2017, citado en Brou, 2019).

Adicionalmente a los vínculos señalados, se puede mencionar los nuevos nexos entre partidos políticos / figuras políticas y la minería ilegal. Nexos develados a raíz del debate sobre la continuidad del Registro Integral de Formalización Minera (Reinfo). Lo cual ayuda a evidenciar vínculos más orgánicos –aunque implícitos– entre minería ilegal y agrupaciones y figuras políticas.

Por ejemplo, menciona Espinoza (2025) que al menos catorce dirigentes de la minería informal –superpuesta sobre la minería ilícita–

están afiliados a agrupaciones políticas. Además, Valdivia (2024) menciona a congresistas que mantuvieron reuniones y apoyaron a miembros de la minería informal.

- **Renovación Popular.** Es uno de los partidos políticos con mayor presencia de afiliados que pertenecen al sector de la minería informal. El líder del partido, Rafael López Aliaga, respaldó públicamente a los dirigentes de la Confederación de la Pequeña Minería y Minería Artesanal. Asimismo, Alejandro Muñante (congresista), quien mantuvo reuniones con mineros informales, votó a favor de la derogación del Decreto Legislativo 1607, que buscaba combatir la minería ilegal.

- **Perú Libre / Perú Bicentenario.** Aquí figura Adolfo Luis Valverde, asesor legal señalado como parte de una presunta red criminal vinculada al sicariato en La Libertad e investigado por minería ilegal. Jorge Alfonso Marticorena también mantuvo reuniones con mineros informales y votó por la derogación del Decreto Legislativo 1607.

- **Podemos Perú.** Este partido político alberga a cinco dirigentes mineros. Congresistas de su bancada, como Guido Bellido, han mantenido vínculos con mineros informales.

- **Eduardo Salhuana,** del partido Alianza para el Progreso, justificó las 28 visitas durante septiembre y noviembre de 2024 de dirigentes mineros.

Los casos abordados en esta sección son más recientes y menos explícitos –en comparación con el narcotráfico–. A pesar de ello, demuestran igualmente una estrecha y sistemática relación entre minería ilegal y política. La evidencia actual respalda lo señalado anteriormente, la minería ilegal tiene como fórmulas para relacionarse con la política: la generación de redes de corrupción, el financiamiento y la vinculación a partidos políticos; aunque siempre

cooptando al Estado desde sus propias fisuras y debilidades. Este panorama también permite justificar la creciente preocupación por los próximos procesos electorales, puesto que la minería ilegal ya ha mostrado cierto nivel de injerencia en las decisiones políticas; a través de funcionarios elegidos podría adquirir un poder aún más decisorio dentro de la administración pública.

Los ruidos del bosque bajo tala ilegal

Aproximadamente 2800 km² de bosques son deforestados anualmente en el Perú, una dinámica impulsada principalmente por actores vinculados a la tala ilegal (Smith & Schwartz, 2015). En buena medida este panorama se mantiene: el Osinfor (2021) señala que más del 20 % de la madera extraída durante el 2021 proviene de la tala ilegal, lo que la posiciona como una de las economías extractivas ilícitas más constantes y nocivas en gran parte del territorio nacional.

Ante esta situación, el Estado peruano ha desplegado una serie de herramientas jurídicas sólidas para regular y combatir la situación de la tala ilegal: protección de bosques, ecosistemas, entre otros (Becerra, 2023). Así, encontramos las siguientes leyes: Ley General del Ambiente (Ley 28611) y Ley y Reglamento Forestal y de Fauna Silvestre (Ley 29763). Sin embargo, el Estado aquí también muestra contradicciones y aprueba leyes como la Ley 31973. Esta ley, aprobada en 2024 y conocida como ley antiforestal, es un incentivo para la deforestación de bosques, implica la reducción de controles forestales y, a pesar de afectar a comunidades amazónicas, no fue sometida a consulta previa (Santos, 2025).

A partir de estas contradicciones nacen interrogantes sobre el vínculo entre tala ilegal y política, y el grado de influencia política sobre funcionarios públicos.

La tala ilegal tiene interesantes particularidades al momento de vincularse con la política, lo cual la distingue de otras EEI. Aun así, el vínculo y la influencia también se muestran presentes aquí.

En lo que se refiere a la inserción en el aparato estatal, la tala ilegal opta por una cooptación de los gobiernos regionales y/o locales, con una naturaleza más discreta y silenciosa. Otra característica resaltante de esta captura silenciosa del Estado es la incorporación de una amplia diversidad de actores involucrados: técnicos, funcionarios, sociedad civil, policías, empresas formales, entre otros. Debido a la discrecionalidad de la tala ilegal, los nexos con la política no son tan explícitos, sino más puntuales, ello revela un nivel de inserción menos visible en el aparato estatal.

De igual manera, tal como sus antecesoras, la tala ilegal no es una EEI que se desarrolle de manera aislada. La tala ilegal trabaja en conjunto con el narcotráfico y con la minería ilegal. Becerra (2023) menciona que, a través de la operación Amazonas, se intervino una organización criminal implicada en actividades ilícitas de minería y tráfico de drogas, además de la tala ilegal. De igual manera, la tala ilegal también está asociada a organizaciones criminales y a la violencia.

Por ejemplo, Rodríguez (2016) aborda crímenes y actividades ilícitas asociadas a la tala ilegal, mencionando el caso de la banda criminal Los Patrones de Ucayali, la cual:

> (…) [está] dedicada a extracción, adquisición, acopio, transformación, transporte y comercialización de madera de origen ilegal. Un detalle muy llamativo de este caso es que entre los detenidos se encuentran dos policías y cuatro funcionarios estatales, evidenciando los vínculos entre tala ilegal, crimen organizado y corrupción. Los funcionarios estatales trabajaban en el sector forestal y facilitaban a la banda los documentos necesarios para poder blanquear la madera ilegal de tal forma que pueda ser exportada como si fuera de origen legal (p. 52).

Otro caso que involucra tala ilegal, funcionarios públicos y organizaciones criminales es el caso de Los Villanos de Tahuamanu. Sierra (2024) explica que esta organización ingresaba madera ilegal de Bolivia a Perú y estaba integrada por funcionarios públicos del gobierno regional de Madre de Dios y José Guillermo Araujo Quiña, exfiscal de la región.

Respecto a la violencia asociada a la tala ilegal –al igual que el narcotráfico y minería ilegal–, esta tiene a los defensores ambientales y/o líderes indígenas como principales víctimas. Aunque no constituye un mecanismo directo de inserción en el aparato estatal, refleja las consecuencias de una captura silenciosa, ausencia estatal e impunidad frente a la violencia. Tales son los siguientes casos:

- En 2014, en la frontera Perú-Brasil, fueron asesinados los líderes indígenas Edwin Chota, Jorge Ríos, Leoncio Quintanísima y Francisco Pinedo, pertenecientes a la comunidad Alto Tamaya Saweto. Los líderes indígenas denunciaban la presencia de tala ilegal en su comunidad. Diez años después de lo sucedido, se emitió una sentencia contra madereros.

- En 2022, en Madre de Dios, fue asesinado el líder ambiental Juan Julio Fernández Hanco, quien se oponía a la presencia de la minería y tala ilegal.

- En 2025, en Ucayali, el líder ambiental Héctor Ramírez Chota fue asesinado por oponerse al narcotráfico, tala ilegal y tráfico de tierras.

Los casos demuestran un vínculo basado en la discrecionalidad y una captura silenciosa del Estado. Por ese motivo, la tala ilegal asegura la continuidad y expansión de sus actividades a partir de nexos puntuales pero estratégicos. De igual manera, se evidencia un trabajo conjunto con otras EEI y organizaciones criminales asociadas, lo que genera un círculo de producción ilícita continuo más robusto y complejo.

Allí donde hay narcotráfico y minería ilegal, la tala ilegal encuentra condiciones propicias para el desarrollo de sus actividades, mientras emplea sus propios mecanismos para la cooptación del Estado.

En conjunto, los casos de narcotráfico, minería ilegal y tala ilegal demuestran que las economías extractivas ilícitas en el Perú no operan de manera aislada ni episódica, sino que se desarrollan de manera constante, pragmática e incluso sistemática. Cada una se vincula de manera persistente con la política y la administración pública, aunque desde sus propias formas de cooptación estatal: el narcotráfico evidencia conexiones explícitas desde décadas anteriores, la minería ilegal se articula con la política a través del financiamiento y la integración en partidos políticos y/o movimientos regionales, y la tala ilegal emplea una captura silenciosa de los gobiernos locales y regionales. Todas saben aprovechar las debilidades y fisuras estatales para asegurar la continuidad de sus actividades. Pese a sus particularidades, las EEI en el Perú tienden a articularse entre sí, a la par que generan una asociación con organizaciones criminales, lo que ocasiona circuitos de producción, violencia e ilegalidad más robustos y complejos. La evidencia nos confirma que las EEI ya son actores con incidencia política e incluso con poder fáctico.

En ese sentido, la inserción en el aparato estatal debe ser analizada con mayor precisión, a fin de identificar el nivel de captura y su impacto en la gobernanza. Los resultados hallados son los siguientes:

- El narcotráfico ha demostrado una inserción directa en el aparato estatal, mediante financiamiento de campañas políticas, sobornos y vínculos con partidos políticos y principales actores políticos del país. Esto permite ubicarlo en un nivel alto de captura; esto es, un nivel de captura total del Estado, pues se ha evidenciado que su influencia alcanza espacios de decisión política.

- La minería ilegal, caracterizada por la cooptación de gobiernos regionales también a través del soborno, la corrupción y el

financiamiento, ha evolucionado hacia un vínculo más directo con el aparato estatal. Mediante el contexto de la ampliación del Reinfo, se han evidenciado reuniones con congresistas, líderes y representantes de partidos políticos, lo que demuestra que ya están alcanzando espacios de decisión política.

- La tala ilegal emplea una captura estatal más silenciosa. Aunque incorpora más variedad de actores, la inserción en el aparato estatal se da a través de nexos puntuales con funcionarios y técnicos, de gobiernos regionales y locales. Esto permite ubicarla en un nivel menor de captura.

Una vez identificados los distintos mecanismos empleados por las EEI, los resultados permiten ubicarlas en un nivel específico de captura del Estado, que será desarrollado en la siguiente sección.

Discusión

Los resultados demuestran que las EEI penetran el aparato estatal con intensidades y mecanismos diferenciados, aunque de todas formas insertas en un fenómeno mayor: la captura del Estado. Sin embargo, están ubicadas en distintos niveles de la tipología propuesta.

Ya sea por agentes y/o estímulos internos o externos, el Estado se convierte en un espacio donde se institucionaliza la corrupción, predominan intereses particulares y se distorsionan las instituciones y el Estado de derecho. Una vez presentados los resultados, se ubica a cada economía extractiva ilícita en un nivel en concreto.

- Narcotráfico: en la década de los 90, el narcotráfico ha logrado una captura total del Estado. Durante esta época, tenía representantes en los sectores más importantes de la política peruana, así como también se normalizó –e incluso institucionalizó (creándose la figura del narco-Estado)– la producción y distribución ilícita de la cocaína.

En la actualidad, aún con bastante importancia y presencia, el narcotráfico se ubica en el nivel de *captura regional* (nivel 3). Sí tiene vínculos con diversos funcionarios públicos y de sectores importantes, sí figura en el financiamiento de partidos políticos y sí es regularmente beneficiado por algunas leyes, mas no es una captura completa y total del Estado. No obstante, las capacidades que ha demostrado en los 90 podrían permitirle escalar nuevamente a una *captura total*.

Posicionar al narcotráfico en el nivel de *captura regional* requiere ciertas precisiones. El narcotráfico no ha "perdido terreno", más bien ha formado una alianza con la minería ilegal, lo que se ha denominado narcominería. Rebaza (2025) señala que las organizaciones criminales encuentran en la inversión pro minería ilegal un mecanismo para el lavado del dinero proveniente del narcotráfico; los casos abordados ya demuestran el trabajo conjunto de ambas EEI. Es una realidad que cierto narcotráfico se orienta a la narcominería; allí invierte y lava dinero; pero también está el narcotráfico que solo se dedica al tráfico de cocaína, vela por sus intereses y busca una inserción en el aparato estatal para continuar operando en impunidad.

- Minería ilegal: el fenómeno de la minería ilegal es sumamente amplio. Los casos permiten ubicarla en el nivel captura regional, sin dudas, pero actualmente está transitando hacia una participación directa en la política peruana. Si sigue la tendencia, se prevé que próximamente la minería ilegal se consolide en el último nivel: captura total del Estado.

La minería ilegal está en un proceso de expansión y auge en varias zonas del país. Este proceso no es espontáneo ni aleatorio, como se menciona para el narcotráfico. La minería ilegal en algunos casos se halla inserta en el fenómeno de la narcominería; por otro lado, los vínculos con organizaciones criminales son intrínsecos al desarrollo de la minería ilegal. La minería ilegal está en una fase de *captura regional*.

Con recursos económicos, con la violencia asociada y con vínculos con figuras representativas de la administración pública, la minería ilegal está solo en la representación directa en altos cargos para tener un papel decisorio y poder fático en la promulgación o derogación de leyes, de acuerdo con sus intereses; esto es una captura total del Estado. Por ello, la preocupación por el rol y participación de la minería ilegal en el proceso electoral del 2026.

- Tala ilegal: de igual manera, esta es una EEI abierta a la cooperación y/o cohabitación con otras economías ilegales, aunque no a niveles de la narcominería. La cooptación estatal de la tala ilegal es más silenciosa: sobornando y corrompiendo a funcionarios públicos específicos. La inserción en el aparato estatal es relativamente pequeña. La tala ilegal se ubica en la *influencia local* (nivel 2), aunque, si articulara con otras EEI, podría transitar a otro nivel de captura.

De manera estratégica, la tala ilegal genera vínculos puntuales con el sector estatal, con el fin de asegurar la continuidad de sus actividades. Algunos de esos vínculos son con los gobiernos locales y la Policía Nacional. El objetivo es continuar con la distribución y venta de productos madereros ilegales y por ello se posicionan en *influencia local*. No obstante, ante la captura estatal y la corrupción se debe manejar la hipótesis de que la tala ilegal aspira a una captura regional.

Conclusiones

Como toda actividad económica, las EEI en el Perú tienen altas y bajas; algunas destacan más, otras menos, pero no dejan de ser uno de los principales problemas sociales, políticos y ambientales.

La principal EEI que alcanzó un máximo sin precedentes fue el narcotráfico entre 1990 y los 2000. Desde este contexto, se demostraron las falencias y debilidades del Estado, pero, sobre todo, se demostró la

gran inserción del narcotráfico en la administración pública, que llegó a los altos niveles del Gobierno nacional. Al retorno a la democracia en 2001, se pudo evidenciar cómo el narcotráfico propagó –cual si fuera una plaga– una corrupción generalizada y el desplazamiento del bien común a manos de los intereses del narcotráfico. Tras 20 años, el contexto actual no es mejor: el narcotráfico no se ha erradicado, pero sí han emergido otras EEI, como la minería ilegal y tala ilegal.

Sería un error asumir que el narcotráfico ha retrocedido un paso; lo que sucede ahora es una cooperación con la minería ilegal: la narcominería. El narcotráfico continúa con sus operaciones a la par que invierte en la minería ilegal y realiza el blanqueo de dinero.

Por otro lado, la minería ilegal es sumamente rentable –incluso más que el narcotráfico–, por ello, al momento de pensar en la captura del Estado, juega un rol importante su poderío económico. Es debido a esto la preocupación que surge por los próximos procesos electorales y la asunción de nuevos funcionarios; en la medida en que no hay una regulación eficaz del financiamiento de partidos políticos o movimientos regionales, se maneja la hipótesis de que el dinero de la minería ilegal estará detrás de estas elecciones.

Finalmente, aunque menos rentable pero perjudicial al medio ambiente y a comunidades indígenas, y particularmente silenciosa es la tala ilegal. El silencio y discrecionalidad de la tala ilegal no pueden llevarnos a una desatención de esta problemática. Detrás de la tala ilegal hay organizaciones criminales transfronterizas, funcionarios públicos (técnicos, jueces, etc.) y un importante daño ambiental. Por ejemplo, la ONG ambientalista Global Witness dictó una advertencia al Perú por los niveles descontrolados de la tala ilegal en la Amazonía y las cuestionables decisiones tomadas por el gobierno para abordar la problemática (Gil, 2019).

En el corazón del país cohabitan todas las economías ilícitas extractivas, trabajando asociados a organizaciones criminales

transfronterizas, las cuales también convergen en el país: Tren de Aragua, Primer Comando de Capital, Comando Vermelho, Los Lobos. Estas alarmantes presencias, hacen cuestionar el rol estatal; la desatención a esta problemática invita a reflexionar sobre la transparencia y voluntad política de los funcionarios públicos. La realidad es cruda: el narcotráfico, la minería ilegal y la tala ilegal ya no buscan ingresar al Estado; estas ya forman partes del aparato estatal. Es decir, las EEI ya han capturado el Estado, aunque en distintos niveles.

Recomendaciones

El Estado peruano debe replantear sus mecanismos de abordaje sobre las EEI. Cada interdicción, operativo, destrucción de maquinarias de la minería ilegal, realizada por la Policía Nacional del Perú, supone una ventana de oportunidad para el lavado de dinero e innovación con la compra de maquinarias más modernas (esto es aprovechado por ambas EEI). No suponen un golpe certero, como se nos hacen creer; las EEI cuentan con suficiente capacidad económica y logística como para reponerse. El Estado debe empezar por reconocer que ya hay actores ilegales dentro de la administración pública; debe reconocer la corrupción que se institucionaliza y propaga dentro del mismo Estado, pero debe reconocer también sus limitaciones y debilidades.

Querer abordar –a la par– el Vraem, Ucayali, Madre de Dios, Loreto, La Libertad, entre otros, es una tarea titánica para un Estado débil y limitado como el peruano. Las limitaciones en recursos económicos y humanos imposibilitan abordar las EEI en su conjunto. El ineficaz trabajo intersectorial y la deficiente articulación entre los tres niveles de gobierno son también limitaciones importantes. Aprobar la ley antiforestal, ampliar el Reinfo, construir la carretera UC-105 y los nexos de gobiernos locales con EEI son incongruencias y síntomas de una captura del Estado. Las EEI son extensas y el Estado necesita políticas públicas y un marco legal y regulatorio específico que responda a cada contexto.

El Estado también debe fortalecer la regulación a las empresas que blanquean el oro ilegal y la madera de origen ilegal, así como también los acuerdos comerciales que propician e incentivan estas actividades. Por ejemplo, observando la ruta del ciclo productivo del oro se sabe que, una vez lavado el oro, ingresa como reserva financiera y/o fondos de inversión, pues el oro es un activo financiero global. Ello evidencia una dimensión transnacional del problema y la necesidad de controles más estrictos. Las EEI no son solo los irreparables delitos ambientales: abarcan también criminalidad y actores con poder político y económico real.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballón, E. (2025). Expansión internacional de las industrias extractivas y las redes de economías ilegales y cómo impactan en la vida de las personas en América Latina. *Revista Memoria*, (45). Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la PUCP. https://idehpucp.pucp.edu.pe/revista-memoria/expansion-internacional-de-las-industrias-extractivas-y-las-redes-de-economias-ilegales-y-como-impactan-en-la-vida-de-las-personas-en-america-latina/

Becerra R. (2023). El delito de tala ilegal en la región de Madre de Dios: marco jurídico y experiencias en la selva peruana. *Justicia Ambiental, 3*(4), 15-46. https://doi.org/10.35292/justiciaambiental.v3i4.847

Brou, P. (2019). Minería ilícita en el Parlamento peruano: análisis sobre el impacto del financiamiento de la campaña de Fuerza Popular en las elecciones generales del 2016. *Politai: Revista de Ciencia Política, 10*(18), 77-97. https://doi.org/10.18800/politai.201901.003

Epicentro TV (2025, 8 de diciembre). *Reportaje especial: Las carreteras de coca en la Amazonía peruana*. [Video de YouTube]. https://www.youtube.com/watch?v=vjnhOhKeeOc

Espinoza, C. (2025, 22 de mayo). Estos son los partidos en el Congreso con más mineros informales afiliados y sus razones para defender a dirigentes. *Infobae*. https://www.infobae.com/peru/2025/05/22/estos-son-los-partidos-en-el-congreso-con-mas-mineros-informales-afiliados-y-sus-razones-para-defender-a-dirigentes/?outputType=amp-type

Galeano, L. (2018). Procesos de articulación entre crimen organizado y captura de estado local. *Coordenadas. Revista de Historia Local y Regional* (5) 2, 138-154.

Garay, L., Salcedo Albarán, E., De León-Beltrán, I., & Guerrero, B. (2008). *La Captura y Reconfiguración Cooptada del Estado en Colombia.* Fundación Método, Fundación Avina y Transparencia por Colombia.

Gil, T. (2019, 21 de enero). Tala ilegal en la Amazonía: la dura advertencia a Perú por los "niveles desenfrenados" de esta práctica y la postura del gobierno al respecto. *BBC News Mundo*. https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-46912405

Hellman, J. & Kaufmann, D. (2001). La captura del Estado en las economías en transición. *Finanzas y Desarrollo, 38*(3), 31-35.

Organismo de Supervisión de los Recursos Forestales y de Fauna Silvestre. (2024). *Estimación del índice y porcentaje de tala y comercio ilegal de madera en el Perú 2021*. https://www.gob.pe/institucion/osinfor/informes-publicaciones/5683472-policy-brief-estimacion-del-indice-y-porcentaje-de-tala-y-comercio-ilegal-de-madera-en-el-peru-el-2021

Rebaza, C. (2025, 23 de noviembre). Why illegal gold mining is overtaking cocaine as the drug of choice for traffickers in Latin America. *CNN World*. https://edition.cnn.com/2025/11/22/americas/gold-mining-cocaine-traffickers-intl-latam?cid=ios_app

Rodríguez, F. (2016). *Seguridad y medio ambiente: El caso de la tala ilegal* [Tesis de maestría, Academia Diplomática del Perú Javier Pérez de Cuéllar]. Repositorio Institucional ADP. http://repositorio.adp.edu.pe/handle/ADP/95

Santos, G. (2025, 5 de abril). La nueva Ley Forestal es un incentivo perverso que impulsa la deforestación de los bosques. *Mongabay*. https://es.mongabay.com/podcast/2025/04/nueva-ley-forestal-incentivo-perverso-deforestacion-bosques-entrevista-julia-urrunaga/

Sierra, Y. (2024, 5 de diciembre). Los Villanos de Tahuamanu: los traficantes que ingresan madera ilegal desde Bolivia a Perú. *Mongabay*. https://es.mongabay.com/2024/12/los-villanos-de-tahuamanu-traficantes-que-ingresan-madera-ilegal-desde-bolivia-a-peru/

Sierra-Zamora, P., & Bermúdez-Tapia, M. (2021). La incidencia del narcotráfico en las altas esferas del gobierno peruano. *Novum Jus*, *15*(2), 259-293. https://doi.org/10.14718/10.14718/NovumJus.2021.15.2.10

Smith, J. & Schwartz, J. (2015). *La deforestación en el Perú. Cómo las comunidades indígenas, agencias gubernamentales, organizaciones sin fines de lucro y negocios trabajan juntos para detener la tala de los bosque*s. https://d2ouvy59p0dg6k.cloudfront.net/downloads/la_deforestacion_en_el_peru.pdf

Valdivia, D. (2024, 19 de marzo). Minería ilegal: ¿quiénes son los congresistas que ayudaron a suspender el decreto que combatía la actividad ilícita? *Infobae*. https://www.infobae.com/peru/2024/03/17/mineria-ilegal-quienes-son-los-congresistas-que-ayudaron-a-suspender-el-decreto-que-combatia-la-actividad-ilicita/#:~:text=Además%20de%20saltarse%20dicho%20análisis,Bicentenario%20(antes%20Perú%20Libre)

Sílex Vol. 16, Nº 1, enero - junio 2026 pp. 152-177
e-ISSN: 2789-2816
https://doi.org/10.53870/silex.2026161454

Fecha de recepción: 06/10/2025
Fecha de aceptación: 10/12/2025

Narrativas confrontadas en el contexto del Antropoceno: el caso del Acuerdo de Escazú

Conflicting narratives in the context of the Anthropocene: the case of the Escazu Agreement

César Gamboa Balbín
Universidad de Salamanca. Salamanca, España.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0706-765X
Contacto: cesar.gamboa@usal.es

RESUMEN

El debate polarizador por la ratificación del Acuerdo de Escazú (Naciones Unidas, 2018), tratado internacional sobre derechos ambientales, que se realizó en el año 2020, se produjo bajo un contexto de tensiones en el modelo de desarrollo extractivista peruano. La sociedad civil organizada participó en las negociaciones, y posteriormente en la suscripción y ratificación de este acuerdo bajo los mensajes de que mejoraría el marco legal ambiental y permitiría una ciudadanía más colaboradora y activa en una democracia ambiental en construcción. Por otro lado, bajo una campaña mediática eficaz, una coalición de gremios empresariales, autoridades regionales y colegios profesionales se opuso a la ratificación de este acuerdo, porque argüían que ya existía una regulación ambiental completa; además, aseveraban que este acuerdo atentaba contra la soberanía de la comunidad política. Lo cierto es que, detrás de estos mensajes políticos, nos encontramos con argumentos filosóficos que ponen en cuestión al actual modelo de desarrollo sostenible, a nuestra relación con la naturaleza por la primacía de la soberanía del Estado sobre los recursos naturales, y al

CC BY

reconocimiento de los derechos humanos ambientales. En el presente artículo, resaltaremos cómo el debate sobre el Acuerdo de Escazú es contrapuesto por la lectura emergente del derecho ambiental en el Antropoceno.

Palabras clave: Derechos ambientales; Soberanía; Naturaleza; Desarrollo sostenible; Recursos naturales.

ABSTRACT

The polarizing debate over the ratification of the Escazu Agreement (Naciones Unidas, 2018), an international treaty on environmental rights, which took place in 2020, occurred in the context of tensions in the Peruvian extractivist development model. Organized civil society participated in the negotiations and later in the signing and ratification of this agreement under the message that it would improve the environmental legal framework and allow for a more collaborative and active citizenry in an environmental democracy under construction. On the other hand, under an effective media campaign, a coalition of business associations, regional authorities, and professional associations opposed the ratification of this agreement because they argued that there was already a complete environmental regulation; this agreement also threatened the political community's sovereignty. The truth is that behind these political messages, we find philosophical arguments that question the current model of sustainable development, our relationship with nature due to the primacy of the sovereignty of the State over natural resources, and the recognition of environmental human rights. In this presentation, we will highlight how the debate over the Escazu Agreement is contrasted by the emerging interpretation of environmental law in the Anthropocene.

Keywords: Environmental rights; Sovereignty; Nature; Sustainable development; Natural resources.

Introducción

El debate sobre la ratificación del Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en Asuntos Ambientales en América Latina y el Caribe (Acuerdo de Escazú), adoptado en 2018, se encuentra bajo una tensión entre narrativas y perspectivas entre el sector empresarial, autoridades subnacionales, gremios profesionales, sociedad civil y organizaciones indígenas. Por el lado de los críticos del Acuerdo de Escazú, encontramos a la Sociedad Nacional de Minería, Petróleo y Energía, Colegio de Ingenieros del Perú y autoridades regionales, gremios ligados a las fuerzas armadas, así como una campaña mediática que fue efectiva para una oposición ciudadana en redes durante el 2020; mientras que por el lado de la sociedad a favor de este acuerdo internacional estuvieron organizaciones no gubernamentales como Amnistía Internacional; Cooperacción; Derecho, Ambiente y Recursos Naturales; Sociedad Peruana de Derecho Ambiental, y organizaciones indígenas como la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesep). Esta tensión la vemos reflejada en el legado del modelo extractivista en el Perú. Por un lado, existen comunidades y organizaciones de la sociedad civil reclamando una mayor presencia del Estado e institucionalidad especializada para asegurar el cumplimiento de las obligaciones ambientales (Defensoría del Pueblo, 2007). Por otro lado, hasta ahora, un sector empresarial demanda menos regulación ambiental para promover la confianza al inversionista y atraer más inversiones (Flores, 2023).

Así, en los últimos años, se ha producido una gran conflictividad social por la extracción de recursos naturales. Mientras el sector privado y autoridades promueven la extracción de los recursos naturales con la finalidad de obtener beneficios económicos, los movimientos sociales, comunidades locales y originarias consideran que dicho modelo no les asigna beneficios directos y, peor aún, no respeta sus derechos como sujetos ni asegura que se reduzcan los impactos ambientales en sus territorios (Neyra, 2018).

La pandemia del COVID-19 solo agravó estas tensiones. La imperiosa necesidad de reactivar la economía peruana ha colocado como primer punto de la agenda política promover proyectos económicos sin considerar el respeto de los derechos de los ciudadanos –por ejemplo, el de los trabajadores (diario *Gestión*, 2020)– y menos el proteger la naturaleza. Se ha insertado un sentido común de sacrificar las necesidades de las futuras generaciones para asegurar las necesidades e intereses de las presentes.

En el 2020, se desarrolló el debate social de la ratificación del Acuerdo de Escazú, en el cual se establecieron dos grupos: por un lado, una sociedad civil organizada que promovía dicha ratificación y había participado en las negociaciones de este tratado internacional desde el 2012 (Gamboa, 2023), y por otro lado, gremios empresariales, autoridades regionales y colegios profesionales. Estas organizaciones empresariales participaron en una campaña agresiva mediática que logró evitar la ratificación del Acuerdo de Escazú hasta en dos ocasiones (Centro de Noticias del Congreso, 2022).

El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre los argumentos que se encuentran detrás de las posturas a favor y en contra de la ratificación del Acuerdo de Escazú en el Perú para identificar sus sustentos filosóficos. Para ello, se ha realizado una revisión y sistematización de ciento setenta y seis documentos remitidos durante las quince sesiones desarrolladas entre julio y octubre de 2020 a la Comisión de Relaciones Exteriores del Congreso de la República del Perú en el debate de ratificar el Acuerdo de Escazú solicitado por el Poder Ejecutivo de ese entonces (Comisión de Relaciones Exteriores, 2020). Esta revisión nos permitió identificar dos principales argumentos sobre el Acuerdo de Escazú en el debate congresal: primero, si el acuerdo sumaba al actual modelo de desarrollo sostenible, y segundo, si el Acuerdo de Escazú violaba la soberanía nacional por la influencia de la sociedad civil en la negociación del Acuerdo (Chamochumbi, 2020), así como por el reconocimiento que hace el Acuerdo a la competencia de la Corte Internacional de Justicia

en solucionar controversias entre las partes, lo que podría implicar, según la interpretación de los críticos al Acuerdo, el *ceder soberanía territorial sobre nuestros recursos naturales*.

A continuación, trataremos estos dos principales argumentos, para después plantear que ambas narrativas en conflicto por el Acuerdo de Escazú parten de un mismo presupuesto: el ser humano como único sujeto de derecho, frente a la naturaleza, que puede ser explotada o protegida, pero más como una cosa que se encuentra bajo el control del ser humano.

El Acuerdo de Escazú como crítica al modelo de desarrollo sostenible

El Acuerdo de Escazú es un tratado internacional de derechos humanos originado en el debate de Río+20 (Castro-Buitrago & Calderón Valencia, 2018), en el que algunos países latinoamericanos decidieron promover la elaboración de un acuerdo regional sobre la base del contenido del Principio 10 de la Declaración de Río de 1992 (Gamboa, 2021). Este principio contenía el compromiso de los Estados por desarrollar la democracia ambiental a través del reconocimiento de los derechos de participación ciudadana, acceso a la información y acceso a la justicia en materia ambiental, y la obligación estatal de proteger a los defensores ambientales.

Así, los argumentos detrás del Acuerdo de Escazú han venido acompañando los debates críticos al modelo de desarrollo sostenible, especialmente desde propuestas alternativas hasta su conceptualización e implementación. Los defensores de este Acuerdo señalaron que este tratado internacional no es sobre la competencia de los países por administrar, usar, manejar los recursos naturales, sino sobre el reconocimiento de derechos ambientales, derechos individuales y colectivos de los ciudadanos para poder ejercer influencia sobre la manera en que se viene implementando un modelo de desarrollo que genera altos impactos ambientales y sociales (Burdiles Perucci, 2019; Friedrich-Ebert-Stiftung, 2024; Muñoz Pavón, 2024).

En ese sentido, el Acuerdo de Escazú aparece como un instrumento para superar la crisis del modelo de desarrollo sostenible de los últimos treinta y cinco años. El desarrollo sostenible es una propuesta política que busca satisfacer las necesidades humanas actuales sin afectar las potenciales necesidades futuras, y busca un equilibrio entre racionalidad económica, necesidades sociales y protección ambiental. Estos defensores señalaron que la crisis ambiental por la contaminación de las industrias extractivas, la deforestación producida por actividades ilegales como el narcotráfico, la tala y minería ilegal, así como la crisis climática por el aumento de la temperatura global (Leff, 2021; Motta, 2023) son elementos que demuestran la ineficacia del modelo de desarrollo sostenible.

Detrás de los argumentos a favor del Acuerdo de Escazú, se plantearon dos tipos de críticas al modelo de desarrollo: primero, la cosificación injusta de la naturaleza por el ser humano; y segundo, la exclusión de la perspectiva de los derechos humanos en el diseño e implementación del modelo de desarrollo sostenible. Tal como están concebidos, el desarrollo sostenible y el derecho a un ambiente sano se plantean bajo el supuesto de que la naturaleza es algo que sirve a la humanidad; es decir, la naturaleza no tiene valor en sí misma, sino que solo adquiere valor al reportar un uso y un beneficio para los individuos y la sociedad (Murcia, 2011). De hecho, Leff señala que la crisis del modelo de desarrollo sostenible es parte de la "crisis de la racionalidad de la modernidad" (2019, p. 71), pues las reglas emanadas de este modelo –en el que el sujeto, el ser humano, tiene poder sobre el objeto, sobre la naturaleza– han generado una crisis global sin precedentes, producto de una relación injusta con los demás y con la naturaleza, e inviable a futuro.

Segundo, el modelo de desarrollo es inefectivo en detener crisis ambientales y climáticas, pero muy capaz de reproducir injusticias. Ya es claro que produce una injusta distribución de beneficios e impactos ambientales a favor de los que acumulan más recursos y beneficios económicos, en detrimento de los que menos accesos tienen a estos,

"afectando su salud y sus territorios" (Mattei & Nader, 2013, p. 31). El modelo de desarrollo sostenible es una utopía moderna, lineal y constante en perseguir un ideal de progreso individual, sin tomar en cuenta a los que se encuentran en una situación de vulnerabilidad ni a la propia naturaleza, por lo que necesita ser replanteado y trasladar ciertos poderes a los ciudadanos, e incluso "a la propia naturaleza" (Ávila Santamaría, 2019, p. 121), es decir, es necesario trasladar el poder de decidir sobre el modelo de desarrollo a la propia naturaleza como un sujeto de derecho. Sin ir tan lejos, el Acuerdo de Escazú se puede convertir en ese proceso de reintroducir los derechos ambientales en el modelo de desarrollo, y así volverlo más justo y sostenible.

Así, el desarrollo sostenible se ha convertido en objeto de críticas tanto por los promotores como por los detractores del Acuerdo de Escazú. Este modelo de sociedad se encuentra en disputa, donde encontramos dos extremos: primero, los defensores del Acuerdo de Escazú reclaman una *sustentabilidad fuerte* como una crítica al modelo de desarrollo, el cual debe reformarse para proteger el ambiente y las personas, mediante el reconocimiento y ejercicio de derechos ambientales; y por otro lado, los detractores del acuerdo internacional apuestan por una *sustentabilidad débil,* en la que la protección ambiental es reducida y la naturaleza misma está al servicio del ser humano "sin ninguna consideración sobre los impactos ambientales y sociales" (Gudynas, 2004, p. 65), manteniendo las cosas tal como están. El modelo de desarrollo sostenible se presenta como un fallido intento de superar la incompatibilidad ante el crecimiento económico irracional y la protección de la naturaleza, un modelo que no puede superar un crecimiento económico con un alto costo para la vida natural (Gómez-Baggethun, 2020), pues persiste la distancia entre sujeto y objeto, y peor aún, este sujeto reclama un poder desmedido sobre la cosa y un injusto trato a los demás al momento de ejercer presión sobre la naturaleza.

En consecuencia, la perspectiva de *sustentabilidad* es una superación del concepto de desarrollo sostenible, pues no es la pasiva

definición de un modelo político que garantiza las necesidades futuras y actuales de las personas en un equilibrio entre lo económico, lo social y lo ambiental. Leff define la sustentabilidad como una respuesta a la crisis ambiental internalizando "los valores y los potenciales de la naturaleza para un proceso de desarrollo sustentable" (2019, p. 29), es decir, no es solo buscar los límites de lo viable ambientalmente, sino una transformación de valores de por qué, para qué y cómo explotamos los recursos naturales. Es ahí donde podemos ubicar que la suma del Acuerdo de Escazú a la comunidad política, como un instrumento de corrección al actual modelo, permite que los ciudadanos puedan colaborar a través de sugerencias y críticas a este modelo, mediante su participación y su demanda por acceder a la información o a la justicia ambiental. Esta sería la posición reformista en que se encontraría el Acuerdo de Escazú; es una crítica al modelo de desarrollo, pero no termina por desligarse del mismo.

En este debate entre defensores y detractores del Acuerdo de Escazú se plantea una crítica a la ausencia de propuestas de cómo superar las crisis ambientales y socioambientales vividas en el Perú últimamente (Neyra, 2018). Este debate abre la puerta para entender de mejor manera la legitimidad y validez de la relación ser humano-naturaleza y la emergencia de los derechos ambientales en el modelo de desarrollo. El actual manejo de los recursos naturales y el control del Estado y de las empresas sobre estos recursos que provee la naturaleza han sido cuestionados y, por ello, se han planteado alternativas al mismo. El Acuerdo de Escazú propondría mejoras para este insostenible e injusto manejo de recursos naturales en una constante corrección a través del ejercicio de los derechos ambientales de todos los ciudadanos en relación con el uso de los recursos de la naturaleza.

El Acuerdo de Escazú como límite de la soberanía estatal sobre la naturaleza

El mayor argumento en contra del Acuerdo de Escazú ha sido la supuesta limitación a la soberanía estatal sobre los recursos naturales (Becerra Urbina, 2022). El principal sustento formal a esta crítica es que el Acuerdo de Escazú reconoce el poder de resolver conflictos entre dos Estados parte por la Corte Internacional de Justicia de La Haya (CIJ). La CIJ resolvería los conflictos entre los países sobre la interpretación e implementación de los derechos ambientales, pero no sobre la administración de los recursos naturales; es decir, esta Corte no decidiría sobre la obtención o pérdida de recursos naturales (tierras, recursos renovables, no renovables, concesiones, licencias, etc.), sino sobre "la interpretación o de la aplicación" de lo señalado en el Acuerdo de Escazú (art. 19. núm. 1); es decir, la controversia a decidir es sobre cómo los países van reconociendo e implementando los derechos ambientales (participación ambiental, acceso a la información, acceso a la justicia ambiental, protección de defensores), mas no cómo administran o usan los recursos naturales.

Sin embargo, grupos empresariales como la Confederación Nacional de Instituciones Empresariales Privadas (Confiep) indicaban que el Acuerdo de Escazú sí permitía que la CIJ decidiera sobre nuestros recursos naturales y podría perderlos, incluso perder territorio nacional. La Confiep señalaba que ratificar el Acuerdo de Escazú implicaba abdicar de nuestra soberanía y el riesgo de perder territorio nacional, porque este acuerdo internacional otorga competencias "a la Corte Internacional de La Haya para resolver controversias sobre recursos naturales" (Confederación Nacional de Instituciones Empresariales Privadas, 2020).

Asimismo, la Asociación de Gremios Productores Agrarios del Perú (AGAP) señaló tres críticas contra el Acuerdo de Escazú: primero, que se vulnera la soberanía nacional porque se cede competencias a la CIJ en temas medioambientales; segundo, afectaría el desarrollo de las

inversiones porque se permitirían reclamos internacionales ante esas nuevas instancias internacionales por conflictos socioambientales; y tercero, "se vulnera el derecho de la propiedad privada al develar información confidencial a terceros de los proyectos privados de inversión" (Amaro Alzamora, 2020). Estos argumentos muestran conexión e integración de las narrativas y categorías de soberanía nacional y propiedad privada.

No solo los sectores empresariales de nuestro país, sino también autoridades locales subnacionales se pronunciaron en contra del Acuerdo de Escazú, al afirmar que los conflictos ambientales serían internacionalizados y sería una "forma de entregar la soberanía, de perder capacidad sobre el legítimo aprovechamiento de nuestros recursos naturales" (Gobierno Regional de Loreto et al., 2020). Asimismo, el Colegio de Ingenieros del Perú manifestaba que el Acuerdo de Escazú vulneraría **"**la soberanía nacional al someterla a un órgano supranacional que podrá inclusive dictar normas vinculantes" (Colegio de Ingenieros del Perú, 2020).

Detrás de estas críticas al Acuerdo de Escazú, amparadas en la soberanía de la comunidad política sobre la naturaleza, que muy rápidamente pasa a ser categorizada como *recurso natural* y *propiedad privada*, podemos encontrar uno de los paradigmas de la modernidad: la distinción entre *persona* y *cosa* (Anselm, 2019), es decir, la dominación del ser humano sobre la naturaleza. La separación sujeto-objeto, "donde la naturaleza es solamente una *cosa externa* percibida por el sujeto" (Wulf, 2019, p. 61), y su relación se plasma en una correspondencia racional de subordinación, "de control del sujeto sobre lo exterior" (Leff, 2006, p. 29), esta vez de la comunidad política, ejerciendo su capacidad de decidir sobre los recursos naturales y entregarlos –sin ninguna consideración sobre si afecta derechos ambientales de los ciudadanos– a las empresas.

Esta perspectiva antropocéntrica de la modernidad –el dominio del sujeto sobre las cosas– ha sido atribuida a Kant bajo tres supuestos:

primero, el centro del conocimiento o de las ciencias de nuestra concepción del mundo está en el ser humano sobre la realidad, incluida la naturaleza (Kant, 1787/2017). En la *Metafísica de las costumbres*, Kant hace referencia a la relación del ser humano con los animales y reafirma este supuesto al señalar que el hombre no tiene obligaciones morales más que consigo mismo o con sus semejantes; "su presunto deber hacia otros seres es sencillamente un deber hacia sí mismo" (1797/2008, p. 309).

Segundo, esta relación de dominación pone a la naturaleza al servicio del ser humano, de la comunidad política. Es lo que Marx subrayaba en el proceso de industrialización decimonónico como una doble relación de dominación entre el ser humano y el ambiente. Además de la relación que resalta principalmente Marx –la relación de dominación entre los hombres–, existe otra más. Es decir, existen dos tipos de explotación: primero, la explotación entre seres humanos, y segundo, la relación de dominación y explotación del ser humano sobre la naturaleza. En la ruptura entre el ser humano y la naturaleza, esta unidad histórica entre el ser humano y las *condiciones inorgánicas* desaparece por el proceso del trabajo y la conformación del capital (Marx, 1857-1858/2007). Sin embargo, también debemos reconocer que Kant plantea ciertas limitaciones a este poder de dominación del ser humano y de la comunidad; este no es un poder absoluto. Kant reconoce que el ser humano tiene un *deber hacia* la naturaleza, un deber virtuoso que nace del valor intrínseco de ciertos seres vivos de la naturaleza, puesto que la naturaleza encierra en sí misma un fin, y por tal se concibe como "un sistema fundado sobre la regla de los fines" (Kant, 1780/1876, p. 196).

Ciertamente, este reconocimiento kantiano puede llevarnos a identificar la posible construcción normativa moral y práctica de protección de la naturaleza (Pérez Valerga, 2019), pero no necesariamente reconociendo su subjetividad, sino como un deber más del hombre al hombre, o un deber indirecto, ya que finalmente –solo les debe un deber pleno a otros seres humanos– está en función

del servicio óptimo que prestan estos bienes de la naturaleza al ser humano, a la comunidad política.

Desde la razón práctica, un elemento kantiano es cómo se transforma la cosa, la naturaleza, a un bien posible de ser apropiado mediante la propiedad y su regulación jurídica (práctica) –Marx consideraba estas reglas como el último escalón de "la degradación práctica de la naturaleza" (1843-1844/2012, p. 43)–. Kant plantea que el derecho de propiedad sobre las cosas, entre ellas, la naturaleza, "recae en el libre arbitrio del ser humano" (1797/2008, p. 56), gobernado por la obligación moral de ejercer su libertad y oponible frente a otras pretensiones individuales.

Un tercer elemento de la perspectiva kantiana es la legitimidad y validez de la soberanía de la comunidad política. Kant hace un distingo entre posesión y propiedad, es decir, una distinción entre el control del bien como un objeto colectivo de la comunidad y los atributos de la propiedad ejercidos y aprovechados por cada individuo. En ese sentido, la mayor distinción es el tratamiento previo de la naturaleza –entendida por Kant como una situación originaria llamada *possessio* o entendida como la soberanía de la comunidad política– antes de concebir la validez del derecho de propiedad para cada individuo o *sedes*. Entonces, Kant también reconoce un poder originario de la comunidad política por disponer sobre las cosas, sobre la naturaleza, una "posesión voluntaria y, por tanto, adquirida y duradera, es una posesión común, dada la unidad de todos los lugares sobre la superior de la tierra como superficie esférica" (1797/2008, p. 78).

Más bien, los defensores del Acuerdo de Escazú no niegan esta soberanía sobre la naturaleza y su posterior dominación y explotación de esta por la comunidad política, sino que consideran que la inclusión de los derechos de acceso ambiental en un régimen democrático mediante un "consenso entrecruzado razonable" (Rawls, 2002, p. 59) logrará que esta soberanía sea más legítima y sostenible. En ese sentido, Rawls señala que es necesario generar condiciones como un

sistema equitativo de cooperación entre los ciudadanos y las agencias públicas; una predictiva estructura política básica bajo una misma concepción de justicia; una regulación efectiva bajo esta concepción común de justicia; y una regulación efectiva que permita los reclamos de los ciudadanos (2002). Muchas de estas condiciones se plantearían, especialmente la última, mediante el ejercicio de derechos, como lo está resaltando el Acuerdo de Escazú en el plano de promover una democracia ambiental.

Además, vale la pena acotar que, para construir *un consenso entrecruzado razonable* rawlsoniano –lograr acuerdos razonables entre defensores y detractores del Acuerdo de Escazú– en el plano de la democracia ambiental que pretenden impulsar los defensores del acuerdo, se debe cumplir con una estructura de reglas que no debe tener como contenido una visión particular o parcial de algunos actores, una representación parcial de sus intereses, de su perspectiva filosófica; es decir, el diseño o implementación del Acuerdo de Escazú debe pretender una neutralidad, "escéptica o indiferente" (Gargarella, 1997, p. 398), para la adopción de una "cultura política pública" (Rawls, 2002, p. 59). Desde lo ambiental, esto implica que los derechos de acceso ambiental sean un manto de emergencia de derechos para todos los ciudadanos.

En ese sentido, la pretensión de los defensores del acuerdo es moldear la soberanía estatal sobre los recursos naturales, lo que significaría incorporar ciertas obligaciones estatales para con los ciudadanos, por ejemplo, el ejercicio de la participación ciudadana en las decisiones ambientales, o en el beneficio común de los recursos naturales como finalidad de la soberanía de la comunidad política. De hecho, desde el concepto de justicia de Forst, los ciudadanos tienen derecho a participar en la creación y distribución de los bienes (2014), es decir, en el caso ambiental, en la toma de decisiones ambientales y su implementación; justamente es lo que el Acuerdo de Escazú pretende reforzar en las regulaciones nacionales de los países de América Latina. En la actualidad, no se cuestiona la escisión

profunda ser humano-naturaleza, sino volver al cauce a los países al desarrollo sostenible, retornar al equilibrio entre desarrollo económico, sostenibilidad ambiental e inclusión social, mediante el ejercicio de derechos ambientales, moldeando la soberanía estatal sobre los recursos naturales con los límites del ejercicio de los derechos ambientales (Atapattu et al., 2021).

Vale la pena acotar otro reto para lograr un acuerdo entrecruzado entre defensores y detractores del Acuerdo de Escazú, especialmente tomando en cuenta el respeto de la soberanía de los recursos naturales, así como el reconocimiento de los derechos ambientales. Y esto pesa más a los defensores del acuerdo. Estos no han entendido las limitaciones de la modernidad en cuanto a la apelación a la obligación moral, expresada en legitimidad política o validez jurídica, pues esta racionalidad no ha permitido superar el rechazo a la ratificación del Acuerdo de Escazú por parte de la ciudadanía.

Siguiendo a Rorty, para que los defensores del Acuerdo de Escazú puedan tener mayores posibilidades de triunfo y así construir un marco más efectivo de derechos dentro de la comunidad política y que beneficie a todos, incluyendo a los detractores de este tratado internacional de derechos humanos, deben invertir esfuerzos y tiempo para compartir vivencias y convivencias que logren persuadir a los detractores de que las diferencias entre ciudadanos no tienen ninguna importancia o valor (2000); es decir, las semejanzas son valiosas en el reconocimiento de derechos ambientales en beneficio del ejercicio de derechos para todos dentro de la soberanía de la comunidad política, no para debilitarla, sino para fortalecer ese poder de la comunidad.

En consecuencia, los defensores del Acuerdo de Escazú deberían colocar a un lado el uso de la narrativa kantiana, del imperativo moral, y abrazar como un elemento principal el valor de la confianza como una "noción moral fundamental" (Rorty, 2000, p. 236), es decir, generar similitudes y lazos entre defensores y detractores que se consideran moralmente diferentes, e iniciar un proceso progresivo de generación

de proximidad en la comunidad política, en la que la fuerza de estas relaciones sea la base para la ratificación del Acuerdo de Escazú.

Las narrativas en conflicto sobre el Acuerdo de Escazú en el Antropoceno

Como hemos podido apreciar, tanto los defensores como los detractores del Acuerdo de Escazú parten desde posiciones diferentes; sin embargo, mantienen una matriz común en la modernidad. Así, los detractores del Acuerdo señalan que limitar el dominio sobre la naturaleza que tiene la comunidad política y los individuos –por ejemplo, las empresas– es contraproducente para el desarrollo de los países; mientras que los defensores señalan que más bien el acuerdo y los derechos ambientales reconocidos mejorarán sosteniblemente ese control de la comunidad política sobre los recursos naturales, sin negar la relación ontológica de dominación. En ese sentido, ambos parten desde la perspectiva común del sujeto que controla su entorno, la naturaleza.

Ambas narrativas de defensa del poder soberano de la comunidad política y de los defensores de los derechos ambientales se encuentran en el periodo del Antropoceno, una era en la que la visión moderna se mantiene con grandes impactos globales en la vida en el planeta por la actividad humana como una fuerza geológica. El impacto del cambio climático es central en este nuevo periodo de la Tierra, lo que implica cuestionarse ciertos clivajes con respecto a la distinción entre la historia natural y la historia humana, o en la visión del desarrollo progresivo lineal de la modernidad y la globalización, y un cuestionamiento al sistema capitalista y al agotamiento de los recursos naturales (Chakrabarty, 2019).

El Acuerdo de Escazú se asienta en esta era del Antropoceno y de crisis climática, ambiental, económica y social. Los defensores del Acuerdo han propuesto una serie de reformas de políticas públicas que incorporan el ejercicio de los derechos ambientales en el proceso

de transición energética justa, la promoción de la economía circular, un nuevo marco regulatorio que dirija la sociedad y el mercado para que disminuya el impacto negativo del ser humano en la Tierra, y se generen transformaciones socioecológicas para equilibrar al ser humano con la vida en un contexto global más interconectado por sus impactos (Bull, 2022). Estos defensores están proponiendo cambios en la relación ser humano-naturaleza desde un plano ético y normativo jurídico, bajo una alternativa de organización social (Dragos Aligica & Boettke, 2010), en el manejo de la justificación de las normas que regulan y limitan el poder soberano del Estado sobre el uso de los recursos naturales. Sin embargo, estos defensores no buscan necesariamente la incorporación de la naturaleza como un sujeto en la comunidad política.

Los defensores del Acuerdo de Escazú no utilizan una narrativa disruptiva con la modernidad, sino, por el contrario, mantienen un enfoque antropocéntrico del reconocimiento de los derechos ambientales. La visión ecocéntrica considera que la naturaleza tiene un valor intrínseco que se traslada a la relación con el ser humano y, por tanto, afecta las capacidades del ser humano sobre la naturaleza (Brunet, 2019). Así, alejándose de las posiciones más radicales que proponen una redefinición de la relación "humanidad-naturaleza" (Dussel, 2001, p. 406), los defensores del Acuerdo de Escazú se colocan en el plano que otros teóricos políticos, como Ostrom (2000), han planteado: es necesario mejorar la relación del ser humano con el medio ambiente, es decir, cambios y mejoras en la gestión del Estado: si bien el ejercicio del poder de la comunidad o el individuo sobre la naturaleza no es siempre justo ni beneficioso –no se reconoce la subjetividad de la naturaleza–, actualmente es necesario incorporar en ese ejercicio soberano de los recursos naturales la colaboración y crítica ciudadana mediante los derechos de acceso ambiental del Acuerdo de Escazú.

De hecho, el Acuerdo de Escazú no incluye una narrativa disruptiva o polarizante al modelo de desarrollo sostenible, ni perspectivas o instrumentos críticos al Antropoceno, como son el

buen vivir o los *derechos de la naturaleza*, es decir, no plantea que la naturaleza participe como sujeto en la comunidad política y que las decisiones políticas del Estado y del individuo queden limitadas por este reconocimiento. La Constitución de Ecuador de 2008 incorporó los derechos de la naturaleza (Ávila Santamaría, 2020), y su Corte Constitucional ha desarrollado varias decisiones que protegen y caracterizan a este nuevo sujeto de derecho (Caballero, 2025), aunque algunos han acusado de "constitucionalismo mágico" estos avances normativos (De Lora, 2022). En el caso boliviano, la Constitución recoge el *buen vivir* como un derecho, pero también como un principio societal, que se extiende a todo ser viviente; es decir, el derecho al medio ambiente incluye a otros seres humanos vivos. En legislación posterior se acentúa este enfoque biocéntrico de protección ambiental (Villavicencio-Calzadilla, 2025). En ambos casos, no se termina por romper con la visión antropocéntrica, ya que tanto la subjetivación jurídica de la naturaleza como una valorización ontológica de la misma deben convivir contradictoriamente con la tradición moderna de seguir siendo objeto para el ser humano, un recurso natural que puede aprovecharse por la comunidad política.

Al contrario, este tratado internacional es una posición continuadora o reformista del modelo de desarrollo. Es más, bajo la perspectiva de las instituciones tradicionales de la democracia representativa, el Acuerdo de Escazú no plantea nuevos mecanismos de participación, transparencia o acceso a la justicia –recoge lo desarrollado en los marcos legales nacionales en los últimos 30 años–; no plantea la construcción de una nueva "ciudadanía ecológica" (Dobson, 2005; Valencia Sáiz, 2003; Vives Rego, 2013) ni un nuevo "derecho ecológico" (Montalván-Zambrano, 2024), narrativas críticas del antropocentrismo legal. Asimismo, el grupo de países más desarrollados en el mundo, la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE), recomendó al Gobierno peruano ratificar el Acuerdo de Escazú "para garantizar los derechos ambientales" (2020, p. 49).

Conclusiones

Grupos empresariales y políticos influyeron en la no ratificación del Acuerdo de Escazú en el Perú, al utilizar la narrativa de la primacía de la soberanía de la comunidad política sobre los recursos naturales para oponerse a ese acuerdo internacional de derechos humanos, pese a que no existía tal dicotomía. Los defensores del Acuerdo de Escazú argumentaron que era necesario el Acuerdo para mejorar el actual modelo de desarrollo sostenible, pues este no ha podido superar la crisis climática, así como la tensión entre ser humano y naturaleza, e incluso los conflictos socioambientales producto de la actividad extractiva. Los defensores del Acuerdo plantearon esta crítica al modelo de desarrollo para justificar las reformas en cómo aprovechamos los recursos naturales, mediante la inserción de los derechos ambientales en esta relación política y ética; sin embargo, no cuestionaron la relación injusta de dominación entre ser humano y naturaleza.

Los críticos al Acuerdo de Escazú se centran en casi negar la importante relación ontológica entre la naturaleza, el ser humano y la comunidad política, especialmente en el contexto actual de conflictos por los recursos naturales. Sin embargo, estas críticas están centradas especialmente en mantener una relación injusta de dominación entre seres humanos y en negar el ejercicio progresivo de los derechos humanos, es decir, en rechazar la ratificación del Acuerdo de Escazú y el justo ejercicio de los derechos ambientales. Los detractores del Acuerdo aparecen resaltando la soberanía estatal sobre el uso de los recursos naturales, el desarrollo y el progreso como derechos de la comunidad política, y la defensa de la propiedad privada y de la inversión, instituciones que implican someter al otro. Ello es posible moral y legalmente, y puede expresar no solo cambios internos en el ser humano, sino en la estructura social y en la naturaleza. En ese sentido, el Acuerdo de Escazú se convierte en una serie de mejoras y cambios morales y legales para limitar esta dominación o, por lo menos, que no siga siendo tan efectiva e injusta.

No obstante, ambas posiciones de los detractores y defensores del acuerdo parten de un mismo supuesto de la modernidad: la racionalidad de las argumentaciones antropocéntricas. Es más, los defensores y detractores del acuerdo comulgan en dos fundamentos: el primero es la aceptación de la relación de dominación ser humano-naturaleza, es decir, que es incuestionable el poder del ser humano sobre el medioambiente, en el que la naturaleza no es un sujeto de derecho, no es un ente moral que concentre derechos y deberes. Ciertamente, los defensores del Acuerdo de Escazú establecen un primer matiz de este poder antropocéntrico y señalan que el modelo de desarrollo no es sostenible, sino que es injusta la forma en que se emplea la naturaleza para los fines del ser humano. Y el segundo basamento es la soberanía de las comunidades políticas mediante los Estados sobre los recursos naturales, pues ambos desarrollan sus argumentos en respetar este poder de la comunidad política de disponer los recursos que provee la naturaleza; no obstante, el matiz insertado por los defensores es que este poder no es absoluto, es un poder que tiene como límites la regulación mediante el ejercicio de los derechos ambientales. Plantea que este poder soberano se ha manejado injustamente y puede emplearse mucho mejor con el ejercicio de los derechos ambientales, más por el reconocimiento de la naturaleza como un sujeto moral.

En la actual crisis planetaria, especialmente por los efectos del calentamiento global cada vez más cercanos e intensos, se hace necesario realizar cambios efectivos en nuestra relación como comunidad política con el medio ambiente que nos rodea. El Acuerdo de Escazú es un instrumento político, jurídico y moral que podría ayudar a iniciar cambios necesarios en esta relación. Es más, defensores y detractores comparten una misma matriz de pensamiento con respecto a la relación con la naturaleza; tan solo se diferencian en cuanto a qué es lo que se considera principalmente injusto, y en este caso, es en la imposibilidad de ejercer derechos ambientales en la gestión del medioambiente que nos rodea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaro Alzamora, G. (2020, 17 de julio). *Carta n.° 124/2020-AGAP. Asociación de Gremios Productores Agrarios del Perú AGAP. Observaciones al Proyecto de Resolución Legislativa 4545/2019-PE*.

Atapattu, S. A., Gonzalez, C. G. & Seck, S. L. (2021). *Intersections of environmental justice and sustainable development: Framing the issues*. En S. A. Atapattu, C. G. Gonzalez, & S. L. Seck (Eds.), The Cambridge Handbook of Environmental Justice and Sustainable Development (pp. 1-20). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108555791.002

Ávila, R. (2019). *La utopía del oprimido*. Ediciones Akal.

Ávila, R. (2020). Los derechos humanos y los derechos de la naturaleza en el neoconstitucionalismo andino: Hacia un necesario y urgente cambio de paradigma. *Anuario de Derechos Humanos,* 103-125. https://doi.org/10.5354/0718-2279.2020.60291

Becerra, R. (2022). Acuerdo de Escazú y derechos ambientales en el Perú: Acceso a la información, participación pública y justicia ambiental. *Justicia Ambiental, 2*(2), 43-77. https://doi.org/10.35292/justiciaambiental.v2i2.632

Brunet, P. (2019). *Para un análisis del discurso jurídico* (A. M. Cely, Trad.). Universidad Externado de Colombia.

Bull, B. (2022). ¿Un compromiso social para el Antropoceno? *Reacciones de las élites al Acuerdo de Escazú y las posibilidades de un Estado verde transformador latinoamericano*. Documentos de trabajo (Fundación Carolina): Segunda época, Extra 17, 1. https://doi.org/10.33960/issn-e.1885-9119.DTFO07

Burdiles, G. (2019). El necesario e inevitable vínculo entre derechos humanos, derechos de acceso y acción climática. *Justicia ambiental,* (11), 91-96. http://www.revistajusticiaambiental.cl/wp-content/uploads/2020/01/JA.-Perspectivas-COP25.-art.10.pdf

Caballero, D. (2025). Más de una década de derechos de la naturaleza: avances y desafíos en Ecuador. *Revista de la Fundación para el Debido Proceso. Aportes, 24*, 15-19. https://dplf.org/wp-content/uploads/2025/07/Aportes-DPLF-Derechos-de-la-Naturaleza.pdf

Castro-Buitrago, E. & Calderón, F. (2018). Un derecho ambiental democrático para Latinoamérica y el Caribe: los retos de la negociación del Acuerdo Regional sobre el Principio 10 de Río 92. *Anuario Colombiano de Derecho Internacional*, *11*, 159-186. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/acdi/a.6541

Centro de Noticias del Congreso. (2022, 7 de noviembre). *Comisión de RR. EE. archivó propuesta del acuerdo de Escazú.* Comunicaciones. https://comunicaciones.congreso.gob.pe/noticias/comision-de-rr-ee-archivo-propuesta-del-acuerdo-de-escazu/

Chakrabarty, D. (2019). El clima de la historia: cuatro tesis. Utopía y praxis latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*, *24*(84), Article 84. https://doi.org/10.5281/zenodo.2653175

Chamochumbi, Ú. (2020, 8 de septiembre). *Los peligros del Acuerdo de Escazú. Debemos defender al Perú de la intromisión globalista.* El Montonero.

Colegio de Ingenieros del Perú. (2020, 21 de agosto). *Pronunciamiento sobre el Acuerdo de Escazú*. http://cdlima.org.pe/pronunciamiento-cip-sobre-acuerdo-de-escazu/

Comisión de Relaciones Exteriores. (2020, 20 de octubre). *Documentación de Acuerdo de Escazú*. Congreso de la República.

Confederación Nacional de Instituciones Empresariales Privadas (2020, 15 de julio). *Comunicado público sobre el Acuerdo de Escazú*. https://www.confiep.org.pe/noticias/comunicado-publico-sobre-el-acuerdo-de-escazu/

De Lora, P. (2022, 7 de mayo). Constitucionalismo mágico. *The Objective*. https://theobjective.com/elsubjetivo/opinion/2022-05-07/constitucionalismo-magico/

Defensoría del Pueblo. (2007). *Informe extraordinario "Los conflictos socioambientales por actividades extractivas en el Perú"* (pp. 1-99). Defensoría del Pueblo Perú. https://www.defensoria.gob.pe/informes/informe-extraordinario/

Dobson, A. (2005). Ciudadanía ecológica. *Isegoría, 32*, 47-62. https://doi.org/10.3989/isegoria.2005.i32.437

Dragos, P., & Boettke, P. (2010). The social philosophies of Ostroms' Institutionalism. *Working Paper*, (10-19), 1-17. George Mason University. https://www.mercatus.org/media/46676/download?attachment

Dussel, E. (2001). *Hacia filosofía política crítica*. Editorial Desclée de Brouwer.

Flores, C. (2023, febrero 26). *Víctor Gobitz, presidente de la SNMPE: "Para un proyecto minero se piden más de 400 permisos"*. Diario Correo. https://diariocorreo.pe/economia/victor-gobitz-presidente-de-la-snmpe-para-un-proyecto-minero-se-piden-mas-de-400-permisos-noticia/#google_vignette

Forst, R. (2014). *Justificación y crítica. Perspectivas de una teoría crítica de la política* (G. Calderón, Trad.). Clave Intelectual.

Friedrich-Ebert-Stiftung. (2024). *¿Por qué el Acuerdo de Escazú es fundamental para América Latina y el Caribe?* https://fes-transformacion.fes.de/areas-de-trabajo/escazu/por-que-para-fes-latina-es-tan-importante-el-acuerdo-de-escazu.html

Gamboa, C. (2021). Origen y debate del Acuerdo de Escazú en el Perú. *Revista Kawsaypacha: sociedad y medio ambiente, 8*, 139-160. https://doi.org/10.18800/KAWSAYPACHA.202102.007

Gamboa, C. (2023). El derecho ambiental peruano y su adecuación al Acuerdo de Escazú y los principios del buen gobierno. *Pontificia Universidad Católica del Perú. Instituto de Ciencias de la Naturaleza, Territorio y Energías Renovables*. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/191433

Gobierno Regional de Loreto, Gobierno Regional de Amazonas, Gobierno Regional de Madre de Dios, Gobierno Regional de Ucayali, Gobierno Regional de San Martín. (2020). *Pronunciamiento de la Mancomunidad Regional Amazónica. Acuerdo sobre el acceso a la información, participación pública y acceso a la justicia en asuntos ambientales en América Latina y el Caribe*. Mancomunidad Regional Amazónica. https://www.gob.pe/institucion/regionmadrededios/noticias/286715-acuerdo-de-escazu-pronunciamiento-de-la-mancomunidad-amazonica

Goméz-Baggethun, E. (2020). *Desarrollo sostenible*. En A. Kothari, A. Salleh, A. Escobar, F. Demaría & A. Acosta (Eds.), Pluriverso: Un diccionario del posdesarrollo (pp. 105-108). Cooperaccion / CEDIB / PDTG.

Gudynas, E. (2004). *Ecología, Economía y ética del desarrollo sostenible* (5ta. edición). Coscoroba ediciones.

Jappe, A. (2019). *La sociedad autófaga. Capitalismo, desmesura y autodestrucción* (D. L. Sanromán, Trad.). Pepitas de Calabaza. https://comunistasesotericos.noblogs.org/files/2020/03/420758660-Anselm-Jappe-La-Sociedad-Autofaga-Capitalismo-Desmesura-y-Autodestruccion.pdf

Kant, I. (1876). *Crítica del juicio* (A. García M. & J. Ruvira, Trads.; Obra originalmente publicada en 1780). Librerías de Francisco Iravedra, Antonio Novo. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/critica-del-juicio-seguida-de-las-observaciones-sobre-el-asentimiento-de-lo-bello-y-lo-sublime--0/html/

Kant, I. (2008). *La metafísica de las costumbres* (A. Cortina O. & J. Conill S., Trads.; 4.ª ed., 1.ª reimpresión). Tecnos. (Obra original publicada en 1797).

Kant, I. (2017). *Crítica a la razón pura* (P. Ribas, Trad.). Editorial Gredos. (Obra originalmente publicada en 1787).

Leff, E. (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. Siglo XXI Editores.

Leff, E. (2019). *Ecología política. De la deconstrucción del capital a la territorialización de la vida*. Siglo XXI Editores.

Leff, E. (2021). Racionalidad y justicia ambiental: la elusiva injusticia de la vida. *Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña, 11*(3). https://doi.org/10.32991/2237-2717.2021v11i3.p19-38

Marx, K. (2007). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política: (Grundrisse) 1857-1858* (J. Aricó, Trad.; 20.ª edición. Obra originalmente publicada entre 1857 y 1858, Vol. 1). Siglo XXI Editores. https://www.nodo50.org/gpm/Einstein/Grundrisse_Tomo_I.pdf

Marx, K. (2012). *Páginas malditas. Sobre la cuestión judía y otros textos* (F. Groni, Trad.; Obra originalmente publicada entre 1843 y 1844). Libros de Anarres.

Mattei, U. & Nader, L. (2013). *Saqueo. Cuando el Estado de derecho es ilegal* (A. Bonilla & R. Merino, Trads.). Palestra.

Montalván-Zambrano, D. (2024). El derecho ecológico frente a los límites del derecho antropocéntrico. *Revista de Estudios Políticos, 204*, 61-93. https://doi.org/10.18042/cepc/rep.204.02

Motta, M. (2023). The pre-political origins and policy consequences of environmental justice concern. *Politics and life sciences, 41*(2), 182-199. https://doi.org/10.1017/pls.2022.7

Muñoz, G. (2024). Transición justa y popular en el marco del Acuerdo de Escazú. Latindadd. https://latindadd.org/informes/transicion-justa-y-popular-en-el-marco-del-acuerdo-de-escazu/

Murcia, D. (2011). *El sujeto naturaleza: elementos para su comprensión*. En Acosta A. & E. Martínez (Eds.), La naturaleza con derechos. De la filosofía a la política (pp. 287-316). Ediciones Abya-Yala. https://ecologiasocial.com/wp-content/uploads/2016/09/AcostaMartinezLaNaturalezaConDerechos2011.pdf

Naciones Unidas. (2018). Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en Asuntos Ambientales en América Latina y el Caribe. https://www.cepal.org/es/acuerdodeescazu

Neyra, R. (2018). Conflictos socioambientales en el Perú, extractivismo, colonialidad y violencia. La colonialidad como elemento vector del extractivismo. Lateinamerika-Institut. Freie Universität Berlin. https://www.programa-trandes.net/Ressources/working_papers/WP-4-Neyra-Online.pdf

OCDE. (2020). Estudios de la OCDE sobre políticas públicas de conducta empresarial responsable: Perú. OCDE. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2020/06/oecd-responsible-business-conduct-policy-reviews-peru_75d7c108/a14a00bd-es.pdf

Ostrom, E. (2000). *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de la acción colectiva*. Fondo de Cultura Económica.

Pérez, A. (2019). ¿Kant ecologista? *Sílex, 9*(2), 9-18. https://doi.org/10.53870/silex.2019922

Rorty, R. (2000). *Verdad y progreso. Escritos filosóficos, 3*. Paidós.

Valencia, Á. (2003). Ciudadanía ecológica: Una noción subversiva dentro de una política global. *Revista de Estudios Políticos*, (120), 269-300. https://recyt.fecyt.es/index.php/RevEsPol/article/view/46100/27599

Villavicencio-Calzadilla, P. (2025, junio). Los derechos de la Madre Tierra en Bolivia en el contexto de crisis climática: Avances y desafíos. *Aportes. Revista de la Fundación para el Debido Proceso Legal,* (24), 15-19. https://dplf.org/wp-content/uploads/2025/07/Aportes-DPLF-Derechos-de-la-Naturaleza.pdf

Vives, J. (2013). El ciudadano ecológico: Reflexiones sobre algunos contextos sociales y elementos cosmovisionales. *Sociología y tecnociencia, 3*(1), 83-104. https://revistas.uva.es/index.php/sociotecno/es/article/view/626/595

Wulf, A. (2019). *La invención de la naturaleza. El nuevo mundo de Alexander von Humboldt*. Penguin Random House.

Sílex Vol. 16, Nº 1, enero - junio 2026 pp. 178-195
e-ISSN: 2789-2816
https://doi.org/10.53870/silex.2026161479

Fecha de recepción: 21/01/2026
Fecha de aceptación: 26/02/2026

Philosophy of the Biotechnological Sciences: On Transhumanism, Posthumanism, and the Philosophy-Science Gap

Filosofía de las ciencias biotecnológicas: sobre el transhumanismo, el poshumanismo y la brecha entre filosofía y ciencia

Eduardo De La Torre Quiñonez
Universidad de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0413-1070
Contacto: publicationsandcompany@gmail.com

ABSTRACT

Transhumanism and posthumanism have become influential frameworks within the biotechnological sciences, grounded in the presupposition that the human body is inherently imperfect and therefore open to technical improvement. This essay develops a philosophical and bioethical critique of these positions, arguing that their central difficulties are not technical but normative, epistemic, and anthropological. Drawing on debates in philosophy of technology, bioethics, and science studies, the analysis examines how key notions such as enhancement, perfection, and necessity are reconfigured within transhumanist discourse. Particular attention is given to the way biotechnological rationality reframes contingent features of human existence—vulnerability, aging, dependence, and finitude—as deficits requiring intervention and control. This redefinition signals a shift from ontological conceptions of necessity toward instrumental logics

CC BY

shaped by technological capability and governance practices. The essay further explores how scientific feasibility frequently advances without corresponding philosophical clarification, generating epistemic gaps concerning responsibility, consent, and the meaning of human flourishing. From this perspective, transhumanism and posthumanism are interpreted not as neutral scientific projects, but as normative frameworks that actively reshape anthropological self-understanding. The essay concludes by emphasizing the indispensability of sustained philosophical inquiry for assessing biotechnological innovation, warning that, in the absence of clear ethical and conceptual foundations, enhancement projects risk reinforcing inequality, dehumanization, and the reduction of human life to objects of technical management.

Keywords: Human finitude; Human enhancement; Normative indeterminacy; Instrumental rationality; Bioethical critique; Technical governance.

RESUMEN

El transhumanismo y el poshumanismo se han convertido en marcos influyentes dentro de las ciencias biotecnológicas, fundamentados en la presuposición de que el cuerpo humano es inherentemente imperfecto y, por tanto, susceptible de mejora técnica. Este ensayo desarrolla una crítica filosófica y bioética de estas posiciones, sosteniendo que sus dificultades centrales no son técnicas, sino normativas, epistémicas y antropológicas. A partir de debates en la filosofía de la tecnología, la bioética y los estudios de la ciencia, el análisis examina cómo nociones clave como mejora, perfección y necesidad son reconfiguradas dentro del discurso transhumanista. Se presta especial atención a la manera en que la racionalidad biotecnológica reencuadra rasgos contingentes de la existencia humana –vulnerabilidad, envejecimiento, dependencia y finitud– como déficits que requieren intervención y control. Esta redefinición señala un desplazamiento desde concepciones ontológicas de la necesidad hacia lógicas instrumentales moldeadas por la

capacidad tecnológica y las prácticas de gobernanza. El ensayo explora, además, cómo la factibilidad científica avanza con frecuencia sin una clarificación filosófica correspondiente, generando brechas epistémicas en torno a la responsabilidad, el consentimiento y el significado del florecimiento humano. Desde esta perspectiva, el transhumanismo y el poshumanismo son interpretados no como proyectos científicos neutrales, sino como marcos normativos que reconfiguran activamente la autocomprensión antropológica. El ensayo concluye enfatizando la indispensabilidad de una indagación filosófica sostenida para evaluar la innovación biotecnológica, y advierte que, en ausencia de fundamentos éticos y conceptuales claros, los proyectos de mejora corren el riesgo de reforzar la desigualdad, la deshumanización y la reducción de la vida humana a objetos de gestión técnica.

Palabras clave: Finitud humana; Mejoramiento humano; Indeterminación normativa; Racionalidad instrumental; Crítica bioética; Gobernanza técnica.

Introduction

The contemporary understanding of transhumanism and posthumanism rests on the widely shared assumption that the human body is inherently imperfect and therefore open to improvement. This assumption can be traced to Renaissance humanism and persists within contemporary biotechnological thought. Transhumanism typically frames technology as the primary means of overcoming human limitations, whereas posthumanism radicalizes this stance by challenging anthropocentrism and reexamining the position of the human within broader technological and biological networks (Brito Alvarado, 2025).

From this perspective, posthumanist transhumanism emerges less as a realistic redefinition of human nature than as a technological strategy, insofar as it presupposes that humanity can deliberately transcend its biological constraints and even act against natural

limits. Such a conception of progress contrasts with the persistence of unresolved social, ethical, and environmental challenges, thereby exposing a tension between technological optimism and the broader conditions of human existence (Méndez Reyes et al., 2025).

This tension becomes more apparent when the rational foundations of human enhancement are examined philosophically. Although transhumanism frequently presents biotechnological enhancement as both feasible and rational, this assumption entails significant limitations. As Lyreskog and McKeown (2022) argue, certain forms of enhancement involve transformative experiences that generate the epistemic gaps, thereby preventing individuals from fully understanding or anticipating their consequences in advance. Such gaps challenge the claim that technological enhancement necessarily produces a coherent form of human evolution and thus underscore the persistent gap between philosophy and science within contemporary biotechnological discourse.

From a bioethical standpoint, the gap between technological advancement and philosophical reflection reveals challenges that transhumanism, as a predominantly theoretical project, has yet to address. Meza Osorio (2022) argues that the pursuit of human enhancement through emerging biotechnologies raises serious concerns regarding human dignity, moral responsibility, ethics, and social justice, particularly in contexts shaped by structural inequality and unequal access to technological resources. Enhancements involving genetic engineering, artificial intelligence, or cybernetic integration not only intensify existing ethical dilemmas but also generate new risks of exclusion and dehumanization. Within this framework, bioethics operates as a necessary mediating domain between scientific innovation and human values, emphasizing the need for regulatory mechanisms capable of ensuring that biotechnological progress does not undermine the conditions of human coexistence (Meza Osorio, 2022).

Against this background, transhumanism and posthumanism cannot be reduced to transient intellectual trends or purely technological discourses. Rather, they articulate enduring philosophical, ethical, and political questions that shape contemporary bioethical debate. As Hottois (2015) maintains, trans/posthumanism functions as an implicit horizon within which many theoretical and practical discussions in bioethics unfold, extending its significance beyond strictly scientific concerns. These debates therefore gesture toward a broader philosophical framework capable of addressing both present conditions and future reflections on humanity. In turn, they call for a careful reconsideration of whether, and in what sense, a trans- or posthumanist form of humanism remains possible, thereby reaffirming the necessity of sustained philosophical inquiry into the relationship between scientific development and human values.

Critical Analysis of Transhumanism and Posthumanism

Philosophical, Epistemic, and Bioethical Limits of Human Enhancement

Within the biotechnological sciences, the gap between scientific development and philosophical reflection becomes especially visible in debates surrounding transhumanism and posthumanism. As Merzlyakov (2022) notes, these positions are frequently conflated despite their distinct implications for the understanding of the human. Posthumanism rejects ethical, biological, and ontological anthropocentrism by questioning the privileged status of the human, whereas transhumanism remains oriented toward the technological enhancement of human capacities. This distinction discloses an epistemic tension: posthumanist claims often extend agency and consciousness beyond the human, even though contemporary science still lacks a coherent account of consciousness itself. As a result, the posthumanist expansion of the anthropological horizon brings into relief the conceptual limits of current biotechnological discourse when philosophical clarification fails to keep pace with technological ambition.

From this perspective, recent bioethical analyses of human enhancement further illustrate how this conceptual gap operates at the practical level. Gerardi and Xinaris (2025) demonstrate that contemporary enhancement practices—particularly in the domains of cognitive and physical enhancement—systematically blur the distinction between therapy, prevention, and enhancement, thereby destabilizing the criteria by which health, disease, and normality are defined. This ambiguity is not merely regulatory but epistemic: when interventions aim to improve cognitive or moral capacities beyond therapeutic necessity, both individuals and institutions confront what the authors describe as potentially unbridgeable epistemic gaps, especially with regard to long-term consequences and informed consent. Accordingly, enhancement technologies advance within a framework in which scientific feasibility outpaces philosophical clarification, thereby reinforcing the disjunction between technological capability and conceptual understanding that characterizes contemporary biotechnological discourse.

In this sense, Gayozzo's analysis clarifies that the problem of human enhancement lies not in its technical feasibility but in its normative indeterminacy. Although transhumanism is commonly defined as the use of advanced technologies to modify the human body and the human condition (Gayozzo, 2021), the notion of improvement itself lacks scientific univocity, as it varies according to the theoretical framework that adopts it. This exposes a structural epistemological limit: while biotechnological science can intervene effectively in human biology, it cannot, by itself, determine what counts as "better," since technology is morally neutral and requires an external ethical framework to guide its application (Gayozzo, 2021). Accordingly, the fragmentation of transhumanism into multiple ideological approaches is not accidental but necessary, confirming that the gap between science and philosophy in contemporary enhancement debates is structural rather than contingent.

The debate on human enhancement is further characterized by a persistent conceptual ambiguity that weakens its normative clarity. The transhumanist use of terms such as “enhancement” or “augmentation” lacks conceptual precision, resulting in an unstable framework for evaluating what counts as human improvement. Definitions of enhancement remain fragmented and problematic, which prevents the formation of a unified or objective understanding of improvement. Within this context, enhancement is often reduced to biotechnological intervention, assuming that human betterment can only be achieved through technical means. This reductionist view is problematic because technological interventions cannot be separated from ethical consequences. For this reason, the core issue of human enhancement is not its technical feasibility, but the ethical, legal, and existential dimensions that shape human life. Consequently, enhancement should not be treated solely as a biomedical or bioethical matter, but as a broader anthropological, social, and historical problem that exceeds the explanatory capacity of science alone (García Echeverri et al., 2024).

Taken together, these analyses indicate that the principal limits of transhumanism and posthumanism are not primarily technical or empirical, but philosophical and epistemic. Persistent ambiguities surrounding concepts such as enhancement, improvement, and human flourishing suggest that biotechnological interventions operate within a normative framework that science alone cannot supply. While technological capacities continue to expand, the absence of a clear anthropological and ethical foundation renders enhancement projects conceptually unstable and normatively indeterminate. This condition exposes a structural disjunction between what the sciences are able to accomplish at the technical level and what philosophy can justify in terms of meaning and purpose. Accordingly, any rigorous discussion of human enhancement must acknowledge that its limits arise not from technological constraints, but from unresolved questions concerning human identity, moral responsibility, and the criteria by which “better” is defined. Addressing this disjunction requires reintegrating philosophical reflection into the development and assessment of

biotechnological advances, rather than allowing technological progress to proceed without adequate conceptual guidance (García Echeverri et al., 2024).

Philosophical Conceptions of Necessity: From Ontology to Instrumentality

A critical philosophical examination of transhumanism and posthumanism requires prior clarification of the concept of necessity, given that projects of human enhancement are systematically justified as responses to presumed human needs. In Aristotelian metaphysics, necessity is defined as that which "cannot be otherwise," a notion that operates across logical, physical, metaphysical, and ethical domains. Aristotle distinguishes between absolute necessity, proper to eternal and self-sufficient realities, and hypothetical necessity, which characterizes contingent beings whose existence depends on determinate conditions (Reader, 2005). Human life belongs to this latter domain: its necessities do not impose inevitability, but delineate the material and practical conditions without which life cannot be sustained. Needs, therefore, are not contingent desires or optional aspirations, but constitutive preconditions of human existence.

When this ontological understanding of necessity is contrasted with contemporary biotechnological discourse, a critical tension becomes evident. Transhumanism increasingly redefines necessity in instrumental terms, recasting contingent features of human existence –such as vulnerability, finitude, aging, and dependence– as technical problems to be optimized, deferred, or eliminated. Through this shift, necessity is displaced from its ontological grounding and transformed into a strategic justification for technological intervention. As a result, this instrumental reconfiguration marks a decisive rupture between philosophy and science: whereas philosophy conceives necessity as a constitutive dimension of human existence, transhumanist scientific discourse tends to reinterpret it as a deficit subject to technical

correction. From this perspective, the drive toward enhancement appears less as a response to unavoidable necessities than as a technologically mediated attempt to evade the conditions that define human life as contingent, embodied, and finite (Reader, 2005).

The transition from a general critique of transhumanism to a focused analysis of human finitude requires recognizing that biotechnological need is not neutral but conceptually constructed. As Fasoli (2023) argues, vulnerability is not a technical flaw or an accidental limitation, but a constitutive feature of embodied, finite, and mortal human beings. Transhumanist approaches reinterpret this ontological vulnerability as an imperfection to be corrected, framing the body as an internal obstacle and finitude as a technical problem to be eliminated; in doing so, experiences such as aging, dependence, and exposure to harm are no longer understood as structural dimensions of human existence, but as deficits that justify technological intervention. Consequently, biotechnological necessity emerges not from unavoidable ontological needs, but from a systematic denial of embodiment and vulnerability, transforming human finitude into an instrumental rationale for enhancement technologies (Fasoli, 2023).

The instrumental reinterpretation of necessity within contemporary biotechnological discourse can be further clarified through the shift identified by Habermas between the domains of necessity, contingency, and technical control. What was once understood as a natural basis beyond human disposal increasingly becomes subject to deliberate intervention, thereby altering the boundary between what is given and what can be designed (Habermas, 2003). This transformation does not merely expand the scope of human action but restructures the moral framework within which human life is understood, insofar as technical mastery over biological foundations modifies the background assumptions of ethical self-understanding. As the contingent processes that once belonged to the "kingdom of necessity" are reclassified as technically manageable, necessity itself is no longer experienced as an ontological condition but as a variable dependent on scientific

capability. In this sense, the philosophical conception of necessity grounded in contingency gives way to an instrumental logic in which what counts as necessary is increasingly determined by what can be controlled.

This reconfiguration of necessity has direct implications for how finitude and imperfection are perceived within biotechnological frameworks. As Habermas emphasizes, the increasing disposal over the biological foundations of human life transforms natural contingency into something that appears in need of correction, thereby destabilizing the taken-for-granted background of human self-understanding (Habermas, 2003). When individuals come to experience themselves not primarily as beings that have grown under conditions of uncontrollable contingency, but as beings that are, at least in part, made, finitude loses its status as a shared existential horizon. Instead, vulnerability, limitation, and dependence are reframed as deficits that legitimate intervention, thereby generating new normative expectations of optimization and control. Under these conditions, biotechnological "need" does not arise from the requirements of sustaining human life as such, but from a normative shift in which the mastery of contingency generates new expectations of correction and optimization. This conceptual transformation prepares the ground for understanding subsequent debates on how human finitude and imperfection are constituted as sources of biotechnological demand.

Human Finitude, Imperfection, and the Emergence of Biotechnological Need

Human finitude and imperfection play a central role in the emergence of what transhumanism presents as a biotechnological need. As Corby (2025) explains, the transhumanist project begins from the presumption that human beings are fundamentally "not good enough," a judgment that generates a perceived moral imperative to pursue enhancement through science and technology. Rather than understanding finitude as

a constitutive feature of human existence, transhumanism interprets it as a problem to be overcome, thereby grounding the necessity of enhancement in a negative anthropology; within this framework, the drive toward biotechnological modification does not arise from an objective account of human flourishing, but from frustration with the given condition of humanity. Consequently, what is framed as progress or hope is, in Corby's analysis, a deceptive response to human imperfection that masks a deeper despair regarding the value and meaning of embodied, finite human life (Corby, 2025).

In this sense, human finitude and imperfection are constituted as biotechnological "needs" not solely through scientific description, but through the normative structures embedded in technological systems. From this standpoint, technology cannot be understood as a neutral instrument, since modern technical arrangements materialize specific values and forms of social ordering (Winner, 1980). Biotechnological interventions aimed at correcting vulnerability, aging, or dependence therefore do not simply respond to pre-existing human necessities; instead, they institutionalize these dimensions as deficits requiring technical management. The framing of finitude as a problem to be solved is inseparable from the social and economic contexts in which such technologies are developed and deployed, insofar as these contexts shape what is perceived as necessary, desirable, or improvable. In this configuration, the emergence of biotechnological necessity reflects a broader transition in which scientific knowledge increasingly shifts from explanatory objectives toward practices of intervention and control, thereby transforming contingent features of human existence into objects of technical governance (Winner, 1980).

This transformation of finitude into an object of technical governance is further consolidated through the epistemic and institutional practices that structure policy-relevant and regulatory science. As Jasanoff (2003) shows, contemporary governance frameworks do not simply assess technological risks; they actively construct the categories, standards, and interpretive boundaries

through which vulnerability, exposure, safety, and effectiveness become intelligible. Within these regimes, uncertainty and human limitation are translated into variables to be managed, monitored, and optimized, displacing reflection on the normative meaning of finitude in favor of predictive and corrective logics. Regulatory science thereby participates in redefining imperfection as a condition requiring intervention, embedding judgments about acceptable risk, tolerable harm, and desirable outcomes within ostensibly technical procedures. Under these conditions, biotechnological necessity does not arise from an ontological account of human flourishing, but from governance practices that privilege control over humility and management over deliberation, thereby narrowing the space for ethical and political contestation (Jasanoff, 2003).

Scientific Necessity and the Transition from Explanation to Technical Control

Human finitude and imperfection become biotechnological problems only once the nature of human action is transformed by modern technology. As Hans Jonas argues, technological power has radically expanded the scope, scale, and temporal reach of human action, thereby dissolving the traditional ethical assumption that the human condition is fixed and not itself an object of technical reshaping. Features once accepted as constitutive of human existence are reinterpreted as deficiencies because technology now presents itself as capable of intervening in them. In this context, necessity no longer arises from the conditions required to sustain human life, but from the power to alter those conditions. Biotechnology thus emerges as a response to what technology itself makes appear problematic: the given limits of embodied existence. For Jonas, this shift does not merely introduce new technical possibilities but generates a new ethical situation, in which human finitude becomes a matter of deliberate choice and responsibility, rather than an unquestioned horizon of life (Jonas, 2014).

Technological Responses to Constructed Needs

Although Michael J. Sandel does not explicitly address transhumanism, his ethical analysis of biotechnological enhancement provides a normative framework for understanding how technological responses to human limitation are conceptually constructed. Sandel argues that the pursuit of enhancement expresses a "drive to mastery" aimed at replacing contingency with control and transforming human capacities from gifts into objects of deliberate design. When natural limits such as vulnerability, talent, or mortality are treated as outcomes to be managed rather than conditions to be accepted, necessity ceases to be grounded in what is required for human flourishing and is instead anchored in what technology renders possible. This shift reframes human imperfection as a failure demanding correction, thereby fostering a moral outlook in which success and ability are fully attributed to choice and design. For Sandel, the ethical concern lies not primarily in particular technologies, but in the disposition they cultivate: a diminished appreciation of the gifted and unchosen dimensions of human life, which undermines humility, solidarity, and responsibility toward others. Under these conditions, biotechnological "need" emerges not as an objective demand of human nature, but as a response generated by an increasing orientation toward technical control over the conditions of existence (Sandel, 2007).

Practice and Implementation: The Structural Divide Between Philosophy and Science

The structural distinction between philosophy and science is not primarily epistemic, but practical and institutional. As De Haro argues, scientific authority is grounded in experimental validation, technological effectiveness, and the capacity to generate results that can be operationalized within specific material, social, and institutional contexts (De Haro, 2019). Scientific inquiry is thus sustained not only by theoretical coherence, but also by its integration into practices of

application, production, and funding that respond to concrete demands and constraints. Philosophy, by contrast, does not aim to provide instructions for implementation or technological development; it engages instead in critical reflection on the meanings, presuppositions, conceptual frameworks, and normative orientations underlying scientific activity. Although philosophical analysis can motivate research, clarify conceptual foundations, and shape the formation of paradigms, the transition from theoretical insight to large-scale application entails practical considerations—such as feasibility, cost, and institutional support—that lie beyond the scope of philosophical deliberation as such. Under these conditions, the divergence between science and philosophy becomes most visible not at the level of inquiry itself, but at the stages of implementation and sustained practice, where material constraints and pragmatic goals direct the course of scientific work, even when philosophical reflection has played a formative role in its initial development (De Haro, 2020).

Conclusion

This study has argued that transhumanism and posthumanism cannot be adequately understood as purely scientific or technological projects, but must be approached as complex philosophical configurations in which epistemic, ethical, and anthropological assumptions are tightly interwoven. The analysis has shown that contemporary discourses of human enhancement rely on a redefinition of finitude, vulnerability, and imperfection, transforming them from constitutive conditions of human existence into biotechnological problems requiring intervention. This transformation is not neutral; it reflects a broader shift in which necessity is increasingly framed in instrumental and technical terms, displacing its ontological and philosophical grounding.

The examination of the philosophical limits of enhancement has revealed that the central difficulties of transhumanism and posthumanism do not arise from technical feasibility, but from

normative indeterminacy. Although the biotechnological sciences exhibit a growing capacity to intervene in human biology, they lack the conceptual resources required to determine what constitutes genuine improvement, flourishing, or progress. Concepts such as enhancement, optimization, and augmentation remain philosophically underdetermined, producing epistemic indeterminacies that cannot be resolved through scientific means alone. This confirms that the divide between philosophy and science is structural rather than accidental, rooted in the distinct aims, methods, and modes of justification that define each domain.

The analysis of necessity further clarified this structural distinction. Classical philosophical accounts understand necessity as grounded in the contingent conditions of embodied human existence, whereas contemporary biotechnological discourse increasingly treats necessity as a function of technical possibility. Within this framework, vulnerability, aging, dependence, and mortality are recast as deficits on the basis that they can, in principle, be modified or controlled. Biotechnological "needs" thus emerge not from the requirements of sustaining human life as such, but from governance practices, technological infrastructures, and normative expectations that redefine what is considered acceptable, improvable, or deficient. This instrumentalization of necessity illustrates how scientific rationality, when detached from philosophical reflection, risks converting contingent features of human existence into objects of continuous technical management.

By integrating philosophical, bioethical, and epistemic perspectives, this study has shown that transhumanism and posthumanism function as more than speculative projections of the future. They operate as conceptual frameworks that reorganize how humanity understands itself, its limits, and its responsibilities. The central issue is therefore not whether enhancement technologies can be developed, but whether the assumptions they advance about the human condition can be philosophically justified. In the absence of such

justification, technological power expands within a normative vacuum, guided primarily by feasibility, efficiency, and control rather than by reflective accounts of meaning, dignity, and shared vulnerability.

The persistent divide between philosophy and science within the biotechnological sciences cannot be resolved through the subordination of one domain to the other. It requires the reintegration of philosophical inquiry into the evaluation, governance, and conceptual framing of scientific innovation. Only by acknowledging the irreducibility of human finitude and the limits of technical rationality can debates on transhumanism and posthumanism move beyond instrumental optimism and toward a more responsible and reflective engagement with the future of human life.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brito, X. (2025). Transhumanismo y posthumanismo: cartografías biotecnológicas. *Sociología y Tecnociencia, 15*(1), 1–15. https://doi.org/10.24197/st.1.2025.1-15

Corby, P. M. (2025). An innate despair: The philosophical limitations of transhumanism and its misplaced hope in human enhancement. *The Linacre Quarterly, 92*(2), 182-192. https://doi.org/10.1177/00243639241281977

De Haro, S. (2020). Science and philosophy: A love-hate relationship. *Foundations of Science*, *25*, 297-314. https://doi.org/10.1007/s10699-019-09619-2

Fasoli, A. (2023). Vulnerability, embodiment and emerging technologies: A still open issue. *Philosophies, 8*(6), Article 115. https://doi.org/10.3390/philosophies8060115

García Echeverri, J. A., Piedra Alegría, J. & Vallejo Cardona, J. D. (Eds.). (2024). *Human enhancement: Reflexiones filosóficas, éticas y bioéticas*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

Gayozzo, P. (2021). Transhumanisms: A review of transhumanist schools of thought. *New Literaria: An International Journal of Interdisciplinary Studies in Humanities, 2*(1), 120-131. https://doi.org/10.48189/nl.2021.v02i1.013

Gerardi, C. & Xinaris, C. (2025). Beyond human limits: The ethical, social, and regulatory implications of human enhancement. *Frontiers in Medicine, 12*, Article 1595213. https://doi.org/10.3389/fmed.2025.1595213

Habermas, J. (2003). *The Future of Human Nature*. Cambridge: Polity Press.

Hottois, G. (2015). Visages du trans/posthumanisme à la lumière de la question de l'humanisme. *Revista Colombiana de Bioética, 10*(2). https://doi.org/10.18270/rcb.v10i2.1763

Jasanoff, S. (2003). Technologies of humility: Citizen participation in governing science. *Minerva, 41*(3), 223-244. https://doi.org/10.1023/A:1025557512320

Jonas, H. (2014). Technology and responsibility: Reflections on the new tasks of ethics. En R. Sandler (Ed.), *Ethics and emerging technologies* (pp. 37–47). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137349088_3

Lyreskog, D., & McKeown, A. (2022). On the (non-)rationality of human enhancement and transhumanism. *Science and Engineering Ethics, 28*. https://doi.org/10.1007/s11948-022-00410-4

Méndez, J., Padrón, A., & Iza, V. (2025). Philosophy and theology facing transhumanism: A hermeneutic analysis. *Journal of Posthumanism, 5*(3), 166–180. https://doi.org/10.63332/joph.v5i3.725

Merzlyakov, S. (2022). Posthumanism vs. transhumanism: From the "end of exceptionalism" to "technological humanism". *Herald of the Russian Academy of Sciences, 92*(6), S475–S482. https://doi.org/10.1134/S1019331622120073

Meza, H. (2025). Desafíos bioéticos del transhumanismo: Una perspectiva sobre las implicaciones de las tecnologías emergentes y el futuro de la humanidad. *Línea Imaginaria, 2*(20), 526–556. https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i20.3752

Reader, S. (2005). Aristotle on necessities and needs. *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 57, 113-135. https://doi.org/10.1017/S1358246100009176

Sandel, M. J. (2007). *The case against perfection: Ethics in the age of genetic engineering*. The Belknap Press of Harvard University Press.

Winner, L. (1980). Do artifacts have politics? *Daedalus, 109*(1), 121-136.

Sílex Vol. 16, Nº 1, enero - junio 2026 pp. 196-212
e-ISSN: 2789-2816
https://doi.org/10.53870/silex.2026161481

Fecha de recepción: 25/01/2026
Fecha de aceptación: 01/04/2026

Mujeres en política: de lo adjetivo a lo sustantivo. Representación, poder y gramática masculina de lo político en América Latina

Women in politics: from the adjective to the substantive. Representation, power and masculine grammar of politics in Latin America

Nilton Zárate Rengifo
Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Lima, Perú
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6023-8796
Contacto: a2220087@uarm.pe

RESUMEN

Este ensayo desarrolla una reflexión teórico-crítica sobre los marcos conceptuales que estructuran el debate contemporáneo en torno a mujeres y política en América Latina. A partir de una lectura situada de *Mujeres en la política. Experiencias nacionales y subnacionales en América Latina* (Freidenberg et al., 2018), la argumentación no se orienta a evaluar empíricamente las políticas de paridad ni la eficacia de los mecanismos de acción afirmativa, sino a interrogar la concepción de "lo político" que las hace inteligibles y los efectos performativos que dicha concepción produce.

El argumento central sostiene que buena parte del debate sobre representación femenina opera dentro de una gramática política que identifica el poder con la autoridad formal, la visibilidad institucional y la elegibilidad electoral. Más allá de la relevancia de este enfoque,

CC BY

repensamos el riesgo de reproducir una definición restringida de lo político que invisibiliza otras formas de agencia política fundamentales para la vida social.
Mediante un diálogo entre autoetnografía y teoría feminista crítica, el ensayo propone ampliar los marcos desde los cuales se define lo político, situando las luchas por la paridad en un horizonte más amplio y transformador.

Palabras clave: Teoría política; Feminismo; Representación; Cuidado; América Latina.

ABSTRACT

This essay develops a theoretical-critical reflection on the conceptual frameworks that structure the contemporary debate around women and politics in Latin America. From a situated reading of Women in Politics. National and subnational experiences in Latin America (Freidenberg et al., 2018), the argument is not aimed at empirically evaluating parity policies or the effectiveness of affirmative action mechanisms, but rather at interrogating the conception of "the political" that makes them intelligible and the performative effects that said conception produces.
The central argument maintains that much of the debate on female representation operates within a political grammar that identifies power with formal authority, institutional visibility and electoral eligibility. Beyond the relevance of this approach, we rethink the risk of reproducing a restricted definition of the political that makes other forms of political agency fundamental to social life invisible.
Through a dialogue between autoethnography and critical feminist theory, the essay proposes to expand the frameworks from which the political is defined, placing the struggles for parity in a broader and more transformative horizon.

Keywords: Political theory; Feminism; Representation; Care; Latin America.

En el principio era la mesa

—No, ese no es tu lugar.

La frase no fue dicha con dureza, sino con la tranquilidad de quien enuncia una evidencia natural, como si afirmara que el arroz va antes que el postre.

—¿Por qué no? —pregunté, genuinamente intrigado, señalando una silla vacía, única de la casa con un mullido cojín de terciopelo y apoyabrazos cuya elección, a mis ojos infantiles, no tenía por qué ofender a nadie.

Mi madre me miró con una mezcla de paciencia pedagógica y leve alarma, como si acabara de poner en duda una ley física.

—Porque ahí se sienta tu abuelito.

—Sí, pero él no se va a enojar si me siento.

Silencio. Un silencio breve, pero denso. De esos que convocan refuerzos.

Mi tía intervino desde el otro extremo de la mesa, sin levantar la voz:

—Ese es el lugar principal.

—¿Principal de qué?

Ahora sí varias miradas se cruzaron. Mi hermano mayor carraspeó, gesto inequívoco de que el debate estaba escalando innecesariamente.

—A ver —dijo él con tono conciliador—, el sillón es para quien tiene más autoridad. Alrededor nos acomodamos los demás.

—¿Autoridad por qué? —insistí, ya con una curiosidad que empezaba a rozar la insolencia.

—Autoridad sobre la familia.

—Pero ¿y si le digo a mi abuelito?

Mi madre señaló la silla central, como quien señala el eje de rotación del mundo.

—Tu abuelito se sentará ahí.

En ese momento comprendí dos cosas: primero, que había formulado demasiadas preguntas; segundo, que ninguna de ellas iba a ser respondida. No porque fueran difíciles, sino porque eran

improcedentes. La conversación no estaba diseñada para justificar, sino para ordenar.

—Siempre ha sido así —sentenció alguien, fórmula que clausura toda discusión con la eficacia de un argumento trascendental.

Yo miré la mesa: un rectángulo de madera, varias sillas bien ubicadas alrededor, platos iguales, cubiertos simétricos. Nada parecía expresar la jerarquía que acababa de conocer. Sin embargo, allí estábamos, redistribuyendo cuerpos para que el poder pudiera verse. Finalmente cedí. Me senté donde me indicaron. No hubo aplausos, pero sí una calma generalizada; la satisfacción tácita de haber restablecido el orden correcto. La comida pudo comenzar.

Años después entendería que aquella no fue una discusión trivial sobre protocolo familiar, sino una lección práctica —y eficaz— sobre cómo el poder se naturaliza, se espacializa y se aprende sin necesidad de ser nombrado. Yo no había perdido un debate: había sido correctamente socializado.

Con el tiempo comprendí que la cuestión no residía simplemente en que la persona que "manda más" se sentara en determinado lugar, ni que quien le siguiera en jerarquía ocupara el asiento contiguo. La pregunta verdaderamente relevante era otra: ¿por qué debe ser así? ¿Por qué el poder necesita hacerse visible mediante una disposición espacial específica?

Lo sustantivo, entonces, no radica en discutir cuál es el lugar correcto, sino en tomar conciencia de que estamos reproduciendo una concepción particular del poder, una creencia que se presenta como natural, pero que es histórica, relativa y aprendida. A partir de esa conciencia, se abre una interrogante más exigente: ¿por qué y cómo configuramos nuestras creencias sobre el poder de maneras que, por un lado, estructuran y sostienen la convivencia, pero, por otro, desarticulan, desmantelan o invisibilizan dimensiones fundamentales de la misma?

La reflexión crítica que motiva el texto que sigue se inscribe precisamente en esta preocupación. Más allá de lo anecdótico, buena parte del debate contemporáneo en torno a la reivindicación de los derechos de poblaciones históricamente vulneradas parece reproducir, a menudo sin advertirlo, esta misma pugna por una posición espacial dentro de un orden previamente establecido. Se lucha por ocupar un lugar, por sentarse en la mesa, sin cuestionar suficientemente si la lógica de esa mesa –sus jerarquías, sus centros y periferias– no está ya sustentada en creencias que, lejos de emancipar, continúan invalidando, invisibilizando o deslegitimando aspectos centrales de la verdadera reivindicación.

Introducción

¿De qué hablamos cuando hablamos de política? ¿De cargos, elecciones y reglas de competencia, o de la gestión cotidiana de la vida común? ¿Quién decide qué prácticas merecen ser reconocidas como políticas y cuáles quedan confinadas al terreno de lo social, lo comunitario o lo privado? Estas preguntas, que suelen permanecer implícitas en buena parte del debate contemporáneo, adquieren una densidad particular cuando se examinan desde una perspectiva feminista.

En los últimos años, América Latina ha sido escenario de un intenso proceso de reformas orientadas a ampliar la representación política de las mujeres. En ese contexto, *Mujeres en la política. Experiencias nacionales y subnacionales en América Latina* (Freidenberg et al., 2018) se presenta como una obra que ofrece un análisis comparado de los obstáculos, incentivos y arreglos institucionales que condicionan el acceso de las mujeres a la política formal en distintos niveles de gobierno.

Sin embargo, más allá de su aporte empírico, la obra invita –quizá de manera involuntaria– a una reflexión de segundo orden: no tanto sobre la situación de las mujeres en la política, sino sobre la

concepción de lo político que estructura ese diagnóstico. Este ensayo parte de esa inquietud. No se propone evaluar la eficacia de las medidas analizadas ni discutir la pertinencia de las reformas recomendadas, sino interrogar el lenguaje político que las hace inteligibles y los efectos performativos que dicho lenguaje produce.

En este punto resulta relevante señalar que la obra referida se inscribe en una tradición normativamente comprometida con la paridad, la inclusión y la ampliación de derechos, y constituye un insumo indispensable para la discusión sobre cuotas, alternancia y financiamiento político en la región. Precisamente por ello su lectura ofrece una oportunidad privilegiada para examinar no solo lo que el texto afirma, sino aquello que traduce, normaliza y reproduce cuando delimita qué cuenta –y qué no– como política.

La pregunta que recorre estas páginas no es, entonces, cuántas mujeres acceden al poder, sino qué tipo de poder se reconoce como político, qué formas de agencia quedan fuera de ese reconocimiento y qué consecuencias tiene esa exclusión.

La política como dispositivo: representación, visibilidad y normalización

Pensar la política exclusivamente como un conjunto de cargos, reglas electorales y procedimientos de acceso al poder supone algo más que una delimitación analítica: implica una operación de normalización. No se trata solo de describir un ámbito de prácticas, sino de establecer qué formas de acción cuentan como políticas y cuáles quedan relegadas a esferas menos prestigiosas, menos visibles o directamente despolitizadas. La política, en este sentido, no aparece como un espacio neutral de competencia, sino como un dispositivo que organiza jerarquías de valor, define centros y periferias, y produce sujetos inteligibles dentro de un orden determinado.

Desde esta perspectiva, la cuestión de la representación femenina no puede reducirse a un problema de déficit cuantitativo. El interrogante no es únicamente cuántas mujeres acceden a los cargos, sino qué tipo de política es aquella a la que se accede y bajo qué condiciones simbólicas y materiales ese acceso es reconocido como legítimo. La insistencia en la elegibilidad –quién puede ser candidata, en qué lugar de la lista, con qué recursos– revela, simultáneamente, una estrategia de inclusión y una aceptación tácita de las reglas del juego que estructuran el campo político formal.

Aquí emerge una primera tensión. Las políticas de acción afirmativa, como las cuotas o la paridad, buscan corregir desigualdades históricas evidentes y persistentes; sin embargo, al hacerlo, operan dentro de una concepción específica de lo político: aquella que identifica el poder con el mandato, la autoridad con el cargo y la incidencia política con la ocupación de posiciones visibles en la estructura estatal. Esta concepción, profundamente arraigada en la modernidad liberal, ha demostrado ser eficaz para ampliar derechos, aunque no está exenta de ambigüedades.

El poder, como han señalado diversas tradiciones críticas, no se limita a los espacios donde se adoptan decisiones formales, sino que atraviesa cuerpos, discursos y prácticas cotidianas, y produce subjetividades y modos de relación que anteceden y exceden al Estado (Foucault, 2006). En este sentido, la política no comienza en el Parlamento ni concluye en las elecciones: se juega también en la organización del cuidado, en la distribución del tiempo, en la gestión de la vida cotidiana y en la definición de qué tareas son consideradas "naturales" y cuáles merecen reconocimiento público (Foucault, 1991; Tronto, 1993).

No obstante, una parte significativa del debate contemporáneo sobre mujeres y política parece operar bajo una lógica distinta: la de la visibilidad. Acceder al poder se concibe, ante todo, como ocupar un lugar que pueda ser visto, contado y medido. De allí la centralidad de

los porcentajes, las listas, los distritos y los escaños. Esta lógica no es accidental, sino que responde a una gramática política que asocia existencia con reconocimiento público y legitimidad con presencia en el centro del escenario institucional.

El problema es que esta gramática dista de ser neutra. Al privilegiar ciertas formas de acción política, invisibiliza otras que han sido históricamente fundamentales para la reproducción de la vida social y que, paradójicamente, han estado protagonizadas mayoritariamente por mujeres. La gestión comunitaria, el trabajo de cuidado, la organización barrial, la provisión informal de bienes básicos y la sostenibilidad cotidiana de la vida han constituido, en contextos latinoamericanos marcados por la precariedad y la crisis, espacios centrales de acción política, aunque rara vez reconocidos como tales (Federici, 2013; Ong, 2006).

Desde esta óptica, la lucha por "sentarse a la mesa" adquiere un carácter ambivalente. Por un lado, desafía la exclusión y cuestiona la monopolización masculina de los espacios de decisión; por otro, corre el riesgo de reafirmar la centralidad de una mesa cuya lógica jerárquica permanece intacta. Se disputa el lugar, pero no necesariamente la forma de la mesa ni el criterio que organiza los asientos.

Este riesgo no es meramente teórico. Cuando la política se define de manera estrecha, la inclusión puede operar como una forma de asimilación antes que de transformación. Las mujeres acceden, pero lo hacen bajo condiciones que exigen la adaptación a códigos, temporalidades y estilos de liderazgo históricamente masculinizados. El éxito político se mide entonces en términos de capacidad para jugar el juego existente, más que por la posibilidad de redefinirlo (Butler, 1997; Fraser, 2008).

Desde una perspectiva feminista crítica, esta constatación plantea una pregunta incómoda pero necesaria: ¿qué ocurre cuando la ampliación de derechos se articula sin una revisión profunda de

los conceptos que organizan el campo político? ¿Hasta qué punto una política de la representación puede convertirse, involuntariamente, en una política de la normalización?

Lejos de invalidar las luchas por la paridad o el acceso institucional, esta interrogante invita a complejizarlas. No se trata de oponer política formal y política cotidiana, ni de desestimar la importancia de los cargos electivos, sino de reconocer que la definición misma de lo político constituye un terreno de disputa. Una disputa que no se agota en el número de mujeres electas, sino que atraviesa el lenguaje, los marcos conceptuales y los criterios de legitimidad que estructuran nuestra comprensión del poder.

Desde este ángulo, el valor de una obra como *Mujeres en la política* no reside únicamente en lo que muestra, sino también en aquello que deja fuera de campo. Su énfasis en las reglas de acceso, los incentivos institucionales y la competencia electoral permite visibilizar desigualdades concretas, pero al mismo tiempo reproduce una concepción de la política que privilegia la elegibilidad por sobre otras formas de agencia. Precisamente allí se abre el espacio para una crítica productiva: no contra el libro, sino a partir de él.

Más allá de la mesa: política, cuidado y agencia feminista en América Latina

Si la política institucional aparece como una mesa con lugares jerarquizados, centros visibles y periferias silenciosas, cabe preguntarse qué ocurre con todas aquellas prácticas que sostienen la vida colectiva sin ocupar nunca un asiento en ella. En América Latina, esta pregunta no es meramente teórica. En contextos atravesados por crisis económicas recurrentes, precarización del trabajo y debilitamiento de las capacidades estatales, una parte sustantiva de la gobernanza cotidiana ha recaído –y continúa recayendo– en formas de organización no partidarias, comunitarias y mayoritariamente feminizadas.

Comedores populares, ollas comunes, redes de cuidado barrial, organizaciones vecinales, iniciativas educativas autogestionadas y economías solidarias han funcionado, en muchos casos, como auténticos dispositivos de regulación social. No solo distribuyen recursos escasos, sino que administran conflictos, establecen prioridades, definen criterios de justicia práctica y sostienen vínculos comunitarios allí donde el Estado llega de manera intermitente o no llega en absoluto. Sin embargo, estas prácticas rara vez son nombradas como políticas en sentido pleno. Se las reconoce como sociales, solidarias o asistenciales, pero difícilmente como ejercicios legítimos de poder.

Esta exclusión no es contingente. Responde a una concepción de lo político que privilegia la decisión soberana sobre la gestión de la vida, el acto excepcional sobre la continuidad cotidiana, el mando visible sobre el trabajo relacional. Bajo esta gramática, cuidar no gobierna, sostener no decide, reproducir no transforma. El resultado es una paradoja persistente: prácticas fundamentales para la supervivencia colectiva quedan simbólicamente subordinadas, incluso cuando su impacto material resulta mayor que el de muchas decisiones formales adoptadas en espacios institucionales (Tronto, 1993; Federici, 2013).

Desde una perspectiva feminista, esta paradoja ha sido ampliamente problematizada. No porque el cuidado sea intrínsecamente emancipador, sino porque su despolitización ha sido una condición de posibilidad de la organización moderna del poder. Nombrar el cuidado como “natural”, “femenino” o “privado” ha permitido descargar sobre determinados cuerpos responsabilidades colectivas sin otorgarles reconocimiento ni capacidad de decisión. En este sentido, el problema no es que las mujeres hayan estado “fuera” de la política, sino que una parte sustantiva de su acción política haya sido sistemáticamente redefinida como otra cosa: labor social, trabajo comunitario, asistencia o extensión de lo doméstico.

De forma más incómoda, esta redefinición no ha operado únicamente desde discursos conservadores o abiertamente

patriarcales, sino también desde ciertos marcos feministas que, al disputar el acceso de las mujeres a la política, han aceptado sin mayor cuestionamiento la definición dominante de lo político como espacio de mando, competencia, visibilidad y decisión soberana. Desde esta perspectiva, la lucha de algunos feminismos tiende a orientarse menos a la transformación de la gramática del poder que a su ocupación y resignificación desde dentro. El objetivo pasa a ser garantizar las condiciones de inclusión necesarias para acceder al centro de la mesa, a los cargos y al régimen de principalidad que estructura el campo político moderno.

Este desplazamiento deja intacta una operación conceptual más profunda: aquella que define qué prácticas cuentan como políticas y cuáles quedan relegadas al estatuto de lo secundario, lo derivado o lo prepolítico. Aquí emerge una pregunta crítica ineludible: ¿quién y por qué ha canonizado que el poder político sea entendido casi exclusivamente como ejercicio de autoridad centralizada, mientras que el cuidado –condición material y simbólica de posibilidad de toda vida común– es leído como práctica subordinada, feminizada y políticamente irrelevante? Y, más aún, ¿por qué la emancipación continúa pensándose como una fuga de aquellas prácticas históricamente asociadas a lo femenino, en lugar de una rearticulación radical de su valor político?

Desde este ángulo, no resulta casual que experiencias históricas de organización comunitaria y sostenimiento de la vida –redes de cuidado, comedores populares, economías solidarias o prácticas educativas de base, muchas de ellas lideradas por mujeres– sean reconocidas como "sociales" o "asistenciales", pero raramente como políticas en sentido pleno. No se trata de un olvido empírico, sino de una operación conceptual: estas prácticas desbordan la definición canónica de lo político y, por ello, deben ser traducidas a un lenguaje menor.

La paradoja se vuelve entonces evidente. En la medida en que ciertos feminismos luchan por ampliar la presencia de las mujeres en la política institucional, pueden terminar reforzando una concepción

de poder profundamente jerárquica y masculinizada, que exige demostrar capacidad de mando antes que capacidad de sostener lo común. El cuidado no aparece como potencia política, sino como un lastre del que habría que desprenderse para acceder a la escena legítima del poder.

La consecuencia de este desplazamiento semántico es profunda. Al restringir lo político a la esfera de la representación formal, se produce una jerarquía entre formas de agencia: algunas cuentan, otras sostienen; algunas deciden, otras ejecutan; algunas gobiernan, otras cuidan. Esta división no solo organiza el campo político, sino que reproduce una economía moral del poder que asigna valor diferencial a las prácticas según su grado de visibilidad institucional.

Aunque es cierto que la representación formal puede constituir una instancia de valor transformador y que la apelación a la necesidad de transformar "desde dentro" resulta atendible, cuando la permanencia en esa gramática deja de concebirse como un momento estratégico y pasa a operar como criterio de legitimidad política, la crítica corre el riesgo de devenir una política de adaptación antes que de transformación. Como recuerdan Butler (1997) y Fraser (2008), toda crítica al poder es necesariamente inmanente, pero no por ello equivale a una transformación de sus marcos de inteligibilidad. La ambigüedad y la incertidumbre no caracterizan únicamente al poder tal como suele concebirse, sino que atraviesan también a sus críticas situadas, formuladas desde los mismos marcos que buscan interrogar.

En el contexto latinoamericano, esta lógica adquiere rasgos específicos. La historia de reformas estructurales, ajustes económicos y retracción estatal ha configurado escenarios en los que la supervivencia colectiva depende, en gran medida, de arreglos informales y redes comunitarias. En esos espacios, las mujeres no solo participan: lideran, coordinan, negocian y gestionan. Sin embargo, ese liderazgo rara vez se traduce en capital político transferible al ámbito institucional, no por falta de relevancia, sino porque opera en un registro

que la gramática política dominante no reconoce como legítimo (Ong, 2006; Segato, 2016).

Aquí emerge una segunda tensión crítica. Las políticas orientadas a incrementar la representación femenina en cargos electivos parten, con frecuencia, del supuesto de que el problema central es el acceso. Pero ¿qué ocurre cuando ese acceso exige dejar fuera –o al menos suspender– las prácticas y saberes construidos en otros espacios de acción política? ¿Qué se pierde cuando la única forma legítima de incidencia pasa por la adaptación a lógicas institucionales históricamente ajenas, cuando no hostiles, a esas experiencias?

Esta pregunta no busca idealizar la política comunitaria ni oponerla románticamente a la política institucional. Las organizaciones de base también reproducen jerarquías, exclusiones y relaciones de poder problemáticas. Reconocer estos límites no implica negar su carácter político. Por el contrario, implica asumir que el poder no se ejerce únicamente donde se legisla, sino también donde se organiza la vida.

Desde este enfoque, el desafío no consiste solo en incorporar más mujeres a la política existente, sino en ampliar los marcos desde los cuales definimos qué cuenta como política. Esto supone desplazar la mirada desde la elegibilidad hacia la agencia, desde el cargo hacia la práctica, desde la representación hacia la reproducción social. Un desplazamiento que no invalida la lucha por la paridad, pero la inscribe en un horizonte más amplio y potencialmente más transformador.

Así, la pregunta inicial –¿más mujeres en la política?– se reformula. No se trata únicamente de cuántas mujeres logran sentarse a la mesa, sino de qué otras mesas han sido históricamente ignoradas, quiénes las han sostenido y por qué sus formas de poder continúan siendo consideradas secundarias. Solo a partir de esta ampliación conceptual resulta posible pensar una política feminista que no se limite a redistribuir lugares dentro de un orden dado, sino

que interrogue las condiciones mismas bajo las cuales ese orden se presenta como natural.

Reformular la noción de lo político: entre representación, performatividad y transformación

En el campo del conocimiento, los hallazgos son más horizontes que metas. Conocer no implica adoptar una posición de clausura ni de superioridad epistemológica, sino asumir una perspectiva analítica que permite tomar distancia de aquello que, desde la inmediatez experiencial, aparece como orden natural. Así pues, hecho este recorrido y evocando la analogía inicial, se observa que la mesa deja de presentarse como el centro incuestionable de la vida política y se revela como uno entre múltiples dispositivos a través de los cuales el poder se organiza, se visibiliza y se legitima. Lo que se percibe como necesidad o sentido común aparece como una arquitectura histórica, contingente y, por ello mismo, transformable.

A lo largo de estas páginas, el libro *Mujeres en la política. Experiencias nacionales y subnacionales en América Latina* ha funcionado menos como objeto de evaluación que como punto de apoyo crítico. Su fortaleza empírica y su claridad normativa permiten observar con nitidez una operación más amplia: la manera en que una concepción específica de lo político estructura el diagnóstico, delimita los problemas relevantes y orienta las soluciones imaginables. No se trata de un límite atribuible al libro, sino de una tensión constitutiva del campo en el que se inscribe.

Desde este punto de observación, la pregunta por la representación adquiere otro espesor. Las políticas de cuotas, paridad y alternancia no son únicamente instrumentos técnicos destinados a corregir desigualdades, sino también actos performativos: al establecer quién debe estar, dónde y en qué proporción, producen una imagen particular de la política y de sus sujetos legítimos. Hacen visible una

exclusión históricamente negada, pero al mismo tiempo refuerzan la centralidad de un escenario específico como lugar privilegiado del poder y estabilizan las condiciones bajo las cuales ese escenario resulta inteligible como político.

Esto no implica desconocer la importancia de la representación institucional. En contextos de exclusión sistemática, disputar el acceso a los espacios de decisión formal constituye una estrategia necesaria y, en muchos casos, urgente. El problema emerge cuando dicha estrategia se transforma en horizonte único, cuando la política feminista queda capturada por una lógica de elegibilidad que mide el avance en función de asientos ocupados sin interrogar suficientemente el significado del mobiliario.

Desde una mirada más amplia, lo que está en juego no es solo quién ocupa el poder, sino qué se entiende por poder. Si este se concibe exclusivamente como mando, autoridad formal y capacidad de decisión soberana, la ampliación de derechos solo puede pensarse como inclusión dentro de un orden previamente dado. Pero si el poder se reconoce también como capacidad de sostener, organizar, cuidar y reproducir la vida colectiva, entonces el mapa político se reconfigura de manera sustantiva.

Este desplazamiento conceptual permite comprender por qué tantas prácticas protagonizadas por mujeres en América Latina han sido, al mismo tiempo, indispensables e invisibles. No por carecer de impacto político, sino porque operan en registros que desbordan la gramática dominante de lo político. Desde esta óptica, la exclusión no es solo una cuestión de acceso, sino de reconocimiento: no se trata únicamente de quién entra, sino de qué prácticas cuentan como entrada legítima.

Mirar desde la reflexión crítica permite, además, advertir un riesgo paradójico. Una crítica feminista que no revisa los conceptos que emplea puede terminar reforzando, sin proponérselo, los mismos

dispositivos de poder que busca cuestionar. Cuando la emancipación se formula exclusivamente en los términos del orden existente, corre el riesgo de devenir una política de normalización: más cuerpos en la mesa, pero la misma mesa; más voces, pero el mismo lenguaje; más presencia, pero las mismas jerarquías.

Frente a este riesgo, la propuesta que se perfila no es abandonar la lucha por la representación, sino descentrarla. Pensar la política feminista no solo como una política de acceso, sino como una política de redefinición: redefinición de lo político, de lo valioso, de lo visible y de lo gobernable. Esto supone sostener una tensión productiva entre la intervención institucional y la ampliación conceptual, entre la disputa por los cargos y la transformación de los marcos que les otorgan sentido.

Desde aquí, la pregunta inicial se reformula por última vez. No se trata solo de si necesitamos más mujeres en la política, sino de si estamos dispuestos a transformar aquello que llamamos política para que las múltiples formas de agencia que ya existen no tengan que traducirse, adaptarse o perderse para ser reconocidas. Tal vez el desafío más profundo no consista en redistribuir los lugares en la mesa, sino en atrevernos a imaginar –y practicar– otros modos de organizar el espacio común.

Solo entonces la crítica deja de ser una objeción externa y se convierte en una apuesta: no por ocupar mejor el orden existente, sino por abrir las condiciones de posibilidad de otro que supere sus aporías y redimensione sus búsquedas genuinas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Butler, J. (1997). *Excitable speech: A politics of the performative*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003146759

Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203499627

Federici, S. (2012). *Revolución en punto cero: Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de Sueños.

Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber* (U. Guiñazú, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1976)

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France (1977–1978)*. Fondo de Cultura Económica.

Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia: Reimaginar el espacio político en un mundo globalizado*. Herder.

Freidenberg, F., Caminotti, M., Muñoz-Pogossian, B., & Došek, T. (Eds.). (2018). *Mujeres en la política: Experiencias nacionales y subnacionales en América Latina*. Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM; International IDEA.

Ong, A. (2006). *Neoliberalism as exception: Mutations in citizenship and sovereignty*. Duke University Press.

Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.

Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.

RESEÑA

Sílex Vol. 16, Nº 1, enero - junio 2026 pp. 214-217
e-ISSN: 2789-2816
https://doi.org/10.53870/silex.2026161459

Fecha de recepción: 16/11/2025
Fecha de aceptación: 17/11/2025

Guillermo Zermeño Padilla. *Historiografía, temporalidad y saber histórico*. Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2025, 310 pp.

Guillermo Zermeño Padilla. Historiography, Temporality, and Historical Knowledge. Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2025, 310 pp.

Ricardo L. Falla Carrillo
Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Lima, Perú
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7892-0232
Contacto: ricardo.falla@uarm.pe

El profesor Guillermo Zermeño Padilla, en su obra *Historiografía, temporalidad y saber histórico* (2025), se adentra en las encrucijadas epistemológicas que han moldeado la disciplina histórica, trazando un recorrido crítico desde la emergencia del archivo en la modernidad hasta la crisis de las grandes narrativas totalizadoras del siglo XX. El libro no es solamente un recuento de la historiografía, sino una profunda "arqueología de los saberes modernos" (Zermeño Padilla, 2025, p. 233) que pone al descubierto los cimientos sobre los cuales se ha erigido el oficio del historiador profesional, al tiempo que lo somete a una rigurosa revisión conceptual. La tesis central de Zermeño Padilla gravita en torno a la necesidad de "situar en el centro a la historiografía" (2025, p. 17), transformándola de un espacio subsidiario a un campo de reflexión esencial que no solo estudia el pasado, sino que examina las condiciones de posibilidad y los límites cognitivos de su propia praxis. Este esfuerzo se articula mediante el análisis de la temporalidad, demostrando que el problema del pasado es, en esencia, un problema del futuro y del presente en constante renegociación.

CC BY

El primer gran tema que aborda la obra es la invención del historiador moderno y su intrínseca relación con el archivo. Zermeño Padilla explora cómo, a partir del siglo XVIII, la noción de archivo muta de un instrumento de gobierno y un baluarte legal –diseñado para la "salvaguarda del orden legal" y como "instrumento de gobierno" (2025, p. 30)– a un campo de estudio para la historia anticuaria y, finalmente, al laboratorio empírico de la historiografía científica. Esta fusión de archivo e historia, impulsada por la Ilustración y el Romanticismo, se consolida con el surgimiento del Estado-nación. La obra destaca la figura de Leopold Von Ranke, cuyo ideal de "mostrar las cosas tal como sucedieron" (2025, p. 91) se convirtió en el programa fundacional de la profesionalización. Sin embargo, Zermeño Padilla matiza esta ortodoxia al integrar la figura de Johann Gustav Droysen. Droysen, desde la lógica de la psicología experimental, fue pionero en dotar al saber histórico de un estatuto científico autónomo, concibiéndolo como un arte de la memoria que "busca descubrir el fundamento científico de la historia no en la física, sino en la historia misma, en la historia moral o de la cultura" (2025, p. 116). Este contrapunto es crucial, pues adelanta la discusión sobre la tensión entre explicación causal (Ranke) y comprensión (Droysen) que marcará el siglo siguiente.

El segundo cuerpo de la obra se enfoca en la profunda "crisis de los historicismos" (2025, p. 129) a mediados del siglo XX, un periodo marcado por el colapso de las teleologías históricas y el auge de la filosofía analítica del lenguaje. Zermeño Padilla examina la crítica de Karl Popper al historicismo como la creencia errónea en la predictibilidad social, un argumento que resuena con la lógica de Arthur C. Danto. Danto, al analizar las oraciones narrativas, concluye que la historia no puede ser una ciencia nomológico-deductiva porque toda explicación del pasado se construye retrospectivamente, desde un futuro ya conocido por el historiador, pero ignorado por el actor original. Como señala Zermeño Padilla (2025) al parafrasear la lógica dantoniana:

> El futuro, como el factor ignorado al momento de la acción, se constituye en el verdadero motor de la historia como conocimiento. La ignorancia de los efectos futuros de toda acción

> señala, a su vez, sus propios límites, mismos que incentivan la curiosidad por saber qué y, sobre todo, cómo pasó. Así, el mundo solo llega a ser objeto de conocimiento cuando se abre una distancia entre él y partes de él (pp. 147-148).

Esta imposibilidad de conciliar la libertad de la acción humana con leyes históricas universales desarma la pretensión de la historia filosófica y reposiciona al historiador no como un juez omnisciente, sino como un narrador que, al "acceder retrospectivamente por la mediación de un saber histórico preformado" (2025, p. 149), solo puede ofrecer totalidades explicativas parciales y relativas.

La obra profundiza en esta deconstrucción con las aportaciones de Siegfried Kracauer y Michel de Certeau, quienes exploran una historia "a ras del suelo" y el retorno del acontecimiento. Kracauer, pensando desde la experiencia del exilio y el cine, cuestiona la idea de un "presente líquido" (2025, p. 169) y postula que la historiografía se sitúa en un espacio intermedio, una suerte de *anteroom* o antesala entre el pasado y el presente. Para Kracauer, la historia, al igual que la fotografía, se asemeja a un acto de "extrañamiento (Entfremdung) o distanciamiento con respecto a lo ya conocido" (2025, p. 182), donde el historiador opera como un "pepenador" o "*chiffonnier mélancolique*" (2025, p. 173), recogiendo fragmentos y desperdicios para construir relatos discontinuos. De Certeau, por su parte, radicaliza la historicidad del sujeto y la práctica, concibiendo el trabajo del historiador como un "viaje abrahámico, sin regreso al punto de partida" (2025, p. 197). Su estudio de *La posesión de Loudun* (1970) es un ejemplo paradigmático de la historia cultural, en el que la "ausencia de lo cual surge el deseo de ese saber de 'lo otro'" (2025, p. 202) se convierte en el motor de la investigación, desafiando la ortodoxia braudeliana al reintroducir el acontecimiento como aquello que rompe la estructura y "modifica a la historia" (2025, p. 203).

Finalmente, Zermeño Padilla reflexiona sobre la relación problemática entre historiografía y política, y la necesidad de una nueva noción de crítica histórica. El autor destaca que, si bien la profesionalización buscó separar la historia de los intereses partidistas,

el discurso histórico sigue siendo un campo de fuerza donde los historiadores, al escribir y al narrar, actúan como "intermediarios de la cultura política" (2025, p. 223), forjando la identidad nacional y cultural. La perdurabilidad de la "historia como tribunal de justicia" (2025, p. 221) demuestra que la aspiración a la objetividad es un horizonte inalcanzable, pues "toda narración, transmitida, relatada, en ese sentido, se traza a partir de un conjunto estratificado de tiempos que se transmite consciente o inconscientemente y se reinstaura de nuevo una y otra vez" (2025, p. 238). La solución no está en eliminar el sujeto o la subjetividad, sino en aceptar la condición de la historiografía como "una forma de comunicación" (2025, p. 246) que opera en la "ambigüedad y la polivalencia" (2025, p. 243) del lenguaje, cuyo valor reside en la *pertinencia* de la pregunta que lanza sobre el pasado y el presente.

Como se puede apreciar, *Historiografía, temporalidad y saber histórico* es un ejercicio de metahistoria indispensable para entender la disciplina en el siglo XXI. Zermeño Padilla no solo cataloga las ideas del pasado, sino que las somete a un juicio contemporáneo, proponiendo que la historiografía debe asumir su carácter de saber sistemático y codificado (2025, p. 277) que, aunque no alcanza la verdad absoluta, es vital para comprender la complejidad del presente. Al integrar las perspectivas de la filosofía analítica, la teoría crítica (Kracauer) y la antropología histórica (Certeau), el autor ofrece una caja de herramientas conceptuales para una generación de historiadores que debe operar en un mundo de discursos fragmentados y aceleración temporal, donde el pasado, como "un recuerdo imborrable" (2025, p. 72), es la única certeza en medio de la incertidumbre. Este texto se erige como una pieza fundamental para cualquier interesado en los límites y el porvenir de la disciplina histórica, y sus intersecciones con la filosofía y otros campos afines del saber.

REFERENCIA

Zermeño, G. (2025). *Historiografía, temporalidad y saber histórico*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Sílex Vol. 16, Nº 1, enero - junio 2026 pp. 218-222
e-ISSN: 2789-2816
https://doi.org/10.53870/silex.2026161483

Fecha de recepción: 31/01/2026
Fecha de aceptación: 02/02/2026

Py sevo'i: filantropía, poder y cuerpos intervenidos en el Paraguay rural (1923-1928)

Py Sevo'i: Philanthropy, Power, and Intervened Bodies in Rural Paraguay (1923-1928)

Mariza Beatriz Amaral Maciel
Universidad Jesuita del Paraguay. Asunción, Paraguay
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5818-0011
Contacto: marizaamaral@ujp.edu.py

La obra *Py sevo'i. La campaña sanitaria de la Fundación Rockefeller en Paraguay (1923-1928)* (2025), de José Manuel Silvero Arévalos, propone una lectura histórica y ética de un episodio decisivo –y largamente relegado– de la salud pública paraguaya. El autor sitúa el *py sevo'i* ('pie con gusano', en guaraní; anquilostomiasis) como una enfermedad asociada a la pobreza, silenciada por décadas, y sostiene que su comprensión exige reconstruir una memoria sanitaria invisibilizada. Al inscribir el problema en las condiciones materiales del Paraguay rural de inicios del siglo XX, la obra desplaza el foco desde la patología hacia las estructuras de desigualdad, las representaciones sobre el cuerpo y las gramáticas civilizatorias que acompañaron los programas higienistas.

Un valor distintivo del texto es su articulación interdisciplinaria. Historia, filosofía, antropología, ética y bioética, epistemología y salud pública convergen para comprender el *py sevo'i* no solo como enfermedad parasitaria, sino como fenómeno social. En ese marco, la campaña sanitaria se interpreta como un dispositivo donde filantropía internacional, políticas sanitarias y producción de conocimiento operan en un contexto de fuerte asimetría. La tesis de fondo resulta

CC BY

sugerente: la modernización sanitaria puede coexistir con prácticas de clasificación social y con miradas jerarquizadas sobre pobreza, ruralidad y atraso.

Obras del autor que anteceden a *Py sevo'i*

La lectura se potencia si se considera la trayectoria previa del autor y su ubicación en la tradición del pensamiento paraguayo contemporáneo, interesado en indagar las raíces históricas, culturales y políticas de la vida social. En su obra *Nambréna,* Silvero Arévalos instala una mirada crítica sobre prácticas sociales paraguayas –simulación, ambigüedad y poder–, y en la obra *Suciedad, cuerpo y civilización* profundiza en el vínculo entre positivismo, higienismo y construcción simbólica del cuerpo en Paraguay y América Latina. Ese itinerario teórico funciona aquí como antesala: en *Py sevo'i*, el autor traslada su interrogación al campo de la salud pública y examina una de las primeras grandes cooperaciones sanitarias internacionales recibidas por el país, con una mirada que combina densidad documental y problematización ética.

Importancia de la memoria histórica: rescate documental y la ética de la memoria

El libro se distingue por el acceso y la recuperación de fuentes primarias provenientes de los archivos de la propia Fundación Rockefeller: informes, fichas de campo, correspondencias, registros de campaña y un archivo fotográfico de alto valor histórico. Este rescate no se presenta como mero hallazgo, sino como un gesto de justicia epistémica: visibiliza a campesinos, niños, mujeres y trabajadores rurales que fueron observados, medidos e intervenidos en nombre del progreso sanitario. En términos académicos, la documentación permite reconstruir procesos, actores, prioridades y lenguajes institucionales de la época, al tiempo que preserva un patrimonio documental relevante para comprender la historia sanitaria del Paraguay.

La obra nos demuestra que el trabajo con fuentes primarias exige más que acumulación. Demanda lectura crítica, sustento teórico y una interpretación capaz de otorgar sentido a lo emergente y a lo desplazado por narrativas oficiales. Además, un mérito relevante del libro consiste en convertir el archivo en pregunta: no solo qué ocurrió, sino cómo se legitimó, qué efectos produjo y qué memorias dejó fuera.

Rescate de fotografías inéditas de la época

Uno de los aportes más relevantes y potentes de esta obra es el tratamiento de las fotografías inéditas del Paraguay de esa época, incorporadas a partir de los registros originales de la campaña. No aparecen como ilustración, sino como documentos visuales que interpelan y permiten leer la lógica sanitaria de ese momento y la mirada del observador externo sobre el cuerpo paraguayo. En ellas se vuelven visibles condiciones de vida rural, vulnerabilidades y la distancia –sutil o explícita– entre quienes registran y quienes son registrados. Lejos de ser neutrales, las imágenes muestran que la ciencia también produce representaciones: encuadra, clasifica y naturaliza sentidos sobre pobreza y enfermedad.

A partir de este archivo gráfico, el texto habilita preguntas decisivas: quién miraba, a quiénes se observaba, desde qué lugar se registraba y con qué propósito se construían esas imágenes. Ese núcleo problemático conecta el pasado con debates contemporáneos sobre representación, extractivismo de datos y producción legítima del conocimiento en contextos de desigualdad, donde ciertos grupos quedan expuestos a medición y registro sin que sus voces circulen con igual fuerza.

La obra también recuerda que la investigación cualitativa rigurosa –especialmente cuando se sostiene en fuentes primarias– exige tiempo, lectura crítica, sustento teórico robusto y erudición interpretativa para otorgar sentido a los hechos ocurridos. La virtud del libro es convertir ese rigor en una narración crítica: el archivo no es solo evidencia, sino pregunta.

Dilemas éticos persistentes en la ciencia

El libro conduce a pensar la relación entre ciencia, intervención sanitaria y asimetrías sociales, al describir racionalidades, procedimientos y prioridades de campaña. A cien años de aquella intervención, la obra ilumina un modo de comprender la cooperación internacional en salud: quién define el problema, qué cuerpos se priorizan, cómo se justifican los métodos y qué lugar ocupan los sujetos intervenidos dentro de la narrativa del progreso. La obra nos deja una lista de personas afectadas por la experimentación química (combinaciones químicas utilizadas para el tratamiento experimental), fichas médicas con los decesos de niños y mujeres que nos interpelan profundamente acerca de una manera de hacer ciencia.

Sin caer en anacronismos, el libro invita a reconocer que la historia sanitaria también es historia política. La campaña aparece como un laboratorio social en el que el higienismo y la racionalidad técnica se enlazan con programas de ordenamiento social. Al reconstruir decisiones, lenguajes y prácticas de la época, el texto permite que la pregunta ética emerja con fuerza: cuánto de cuidado y cuánto de control se activa cuando la salud pública se despliega sobre sectores empobrecidos con escasa capacidad de incidencia.

Recomendación y conclusión

Se recomienda la traducción de la obra *Py sevo'i* al inglés y al portugués como estrategia prioritaria de circulación académica y proyección regional. En esta línea, una edición en portugués permitiría un diálogo más directo con la comunidad investigadora brasileña, teniendo en cuenta que Brasil fue un polo de la arquitectura operativa y de irradiación de las campañas sanitarias de la Fundación Rockefeller en la región. Una versión en inglés, por otro lado, ampliaría el alcance a redes internacionales de historia de la salud pública, estudios sobre filantropía y cooperación sanitaria, bioética e historia social. Las traducciones posicionarían al caso paraguayo en el mapa

comparado de investigaciones regionales y harían visible una riqueza histórica que con frecuencia permanece desplazada en la bibliografía latinoamericana y global.

En síntesis, *Py sevo'i* constituye un aporte relevante para la historia social e intelectual paraguaya, sobre todo para la memoria sanitaria del país. Combina rescate documental, densidad interpretativa y una interrogación ética que incomoda productivamente. En un presente donde la cooperación internacional y la gestión de la salud siguen atravesadas por la desigualdad, la obra ofrece un espejo histórico para repensar la relación entre ciencia, filantropía y poder desde un humanismo crítico.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Silvero, J. M. (2025). *Py sevo'i. Campaña sanitaria de la Fundación Rockefeller en Paraguay (1923-1928).* Universidad Nacional de Asunción (UNA).

GEN. (2025, 12 de julio). *Expresso. Un libro inquietante PY SEVO'I* [video]. YouTube. https://www.gen.com.py/video/5121/expresso-un-libro-inquietante-py-sevoi/

Expresso. (2025, 13 de julio). "Py sevo'í" en Paraguay del siglo XX y la experimentación en humanos. *La Nación PY. El Gran Diario del Domingo.* https://cdn-www.lanacionpy.arcpublishing.com/gran-diario-domingo/2025/07/13/py-sevoi-en-paraguay-del-siglo-xx-y-la-experimentacion-en-humanos/