Textos Dorados



Construir sentido con la inteligencia artificial

Andrés Gómez Morales

Magíster en Escrituras Creativas de la Universidad Nacional de Colombia. Filósofo de la Universidad del Rosario. Docente de la Universidad La Gran Colombia.

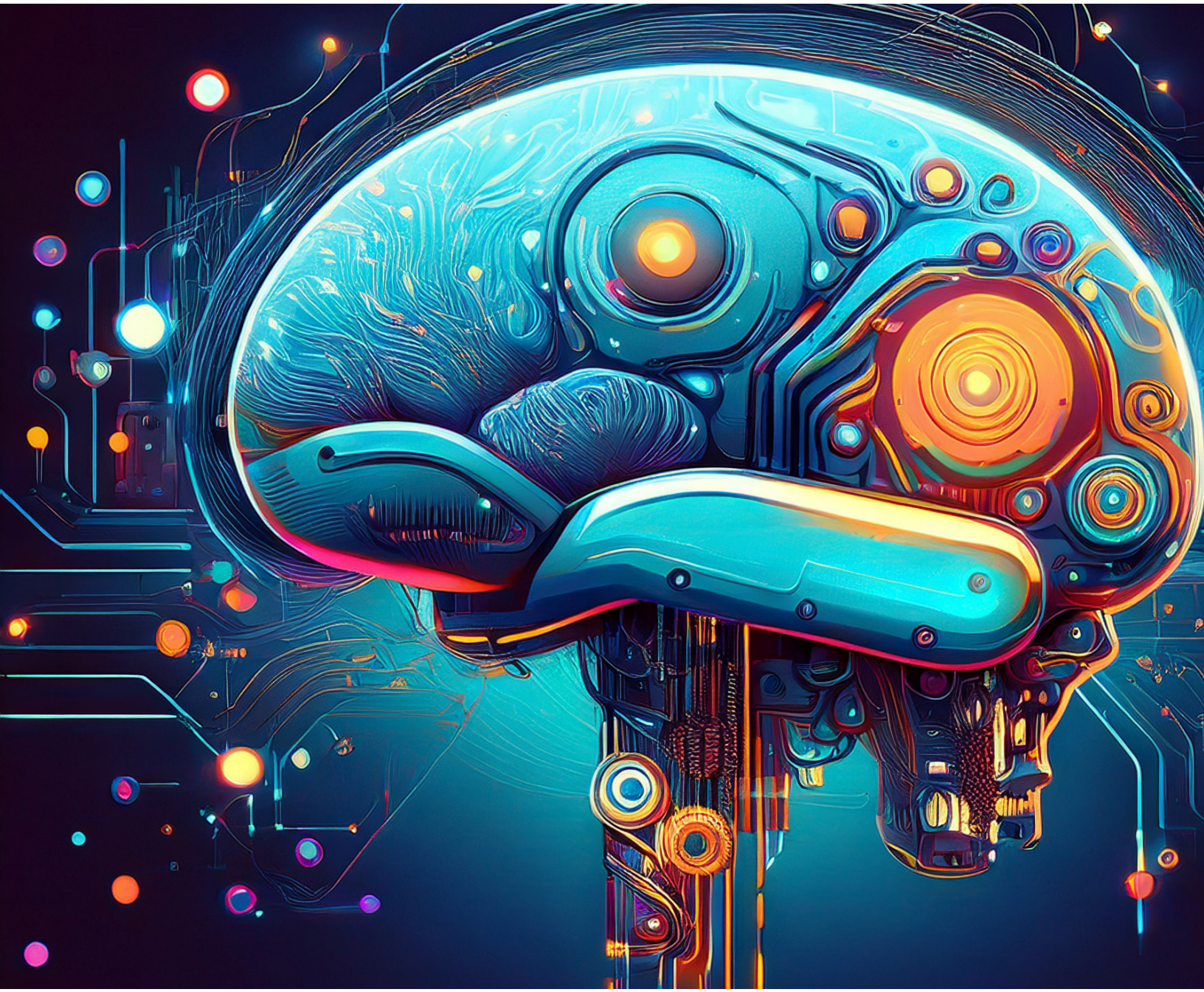
En gran parte de las prácticas pedagógicas, el aprendizaje se entiende como un proceso de interacción entre los conocimientos que alguien posee y aquellos que busca adquirir. Esta relación encuentra un fundamento en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1968), según la cual los nuevos conocimientos adquieren sentido cuando pueden relacionarse con las estructuras cognitivas y los saberes previos del estudiante. Sin embargo, esta perspectiva puede resultar limitada cuando el aprendizaje se reduce a incorporar información a estructuras de conocimiento ya establecidas. Paulo Freire (1970), en su crítica a la educación bancaria, advierte precisamente sobre los riesgos de una enseñanza que convierte al estudiante en un receptor pasivo de contenidos que debe almacenar, memorizar y reproducir. Frente a esta concepción, John Dewey (1938) propuso comprender la educación como una reconstrucción continua de la experiencia, en la que el conocimiento surge de la interacción del individuo con su entorno y de la reflexión sobre sus propias acciones. Desde esta perspectiva, aprender no consiste solamente en acumular saberes producidos por la cultura, sino en establecer relaciones significativas con el mundo, cuestionar lo aprendido y construir una perspectiva propia del conocimiento.

Esta discusión se hace necesaria hoy, cuando la inteligencia artificial permite acceder, producir, organizar y procesar información a una velocidad y en una cantidad sin precedentes. El problema pedagógico, por lo tanto, radica en cómo desarrollar la capacidad de interpretar, cuestionar y convertir lo aprendido en una experiencia significativa, tal como lo planteaba Dewey, ya que la disponibilidad de información no garantiza el aprendizaje, así como la acumulación de datos no conduce necesariamente a una experiencia significativa.

Esta preocupación encuentra un antecedente en Friedrich Nietzsche, quien, en Schopenhauer como educador (1874), cuestiona una cultura que privilegia la erudición y la acumulación de saberes por encima de la formación de individuos capaces de construir una existencia propia. Para Nietzsche, el conocimiento adquiere sentido cuando contribuye a afirmar la vida en su complejidad y a desarrollar la voluntad conforme a una vocación. Sin embargo, la educación ha privilegiado históricamente el saber en cuanto finalidad, prestando poca atención a la relación entre lo que pensamos, sentimos y hacemos. Se aprende acerca del mundo,

de sus teorías y de sus acontecimientos, pero no se aprende a vivir a partir de aquello que se conoce. En este sentido, la inteligencia artificial puede convertir el aprendizaje en una actividad de consulta, recepción y reproducción de respuestas, sin que necesariamente intervengan la experiencia, la reflexión personal o la voluntad de crear.

Desde esta perspectiva, la inteligencia artificial funciona más como una herramienta que como una autoridad sobre el conocimiento. Puede ofrecer explicaciones, establecer relaciones entre conceptos, proponer alternativas y facilitar procesos de investigación, pero no puede sustituir la experiencia de quien aprende ni asumir la responsabilidad de sus decisiones. El desafío actual consiste en evitar que la facilidad para obtener respuestas debilite la capacidad de formular



preguntas, elaborar juicios propios y explorar caminos desconocidos. Utilizar estas tecnologías pedagógicamente exige aprender a interrogar sus resultados, contrastar sus afirmaciones y comprender que toda respuesta está condicionada por determinados presupuestos.

La figura del maestro aquí no puede limitarse a vigilar que los estudiantes no abusen del uso de la inteligencia artificial en la producción académica, sino que debe orientar en la construcción de criterios y en el desarrollo de su autonomía intelectual.

En este sentido, es necesario replantear también el concepto de aprendizaje y relacionarlo con la idea de mayoría de edad formulada por Immanuel Kant en su ensayo ¿Qué es la Ilustración? (1784). Para Kant, la Ilustración consiste en la salida del ser humano de su minoría de edad, entendida como la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin la dirección de otro. Su llamado Sapere aude («atrévete a pensar») adquiere una particular vigencia en la era de la inteligencia artificial. Si antes la dependencia intelectual se expresaba en la obediencia a autoridades religiosas, políticas o científicas, hoy puede manifestarse en la delegación del pensamiento en sistemas capaces de producir respuestas, interpretar información y tomar decisiones. El riesgo es que la facilidad de acceso al conocimiento termine convirtiendo al individuo en un usuario dependiente de una inteligencia que no es la suya. La mayoría de edad, en este contexto, supone utilizar la inteligencia artificial sin renunciar a la facultad de juzgar, cuestionar y decidir por cuenta propia. La IA puede facilitar la organización del trabajo y la planificación de actividades, pero no puede sustituir la voluntad, la constancia ni la responsabilidad individual que exige un proceso de formación. Aprender, desde esta perspectiva, significa también utilizar las herramientas sin someterse intelectualmente a ellas.

La pedagogía debería liberar al individuo de la reproducción automática de los saberes culturales. Además de recibir el conocimiento acumulado y de incorporar las posibilidades de las nuevas tecnologías, debe evitar que se conviertan en fines en sí mismos. En esta dirección, Daniel Cassany (2024), al reflexionar sobre la enseñanza de la lectura y la escritura con inteligencia artificial generativa, destaca la importancia del aprendizaje autorregulado y advierte sobre los desafíos que estas herramientas plantean para las prácticas de producción y apropiación del conocimiento. Su perspectiva permite reconocer que incorporar la IA a la educación no significa delegar en ella los procesos intelectuales, sino aprender a utilizarla de manera crítica y consciente. La inteligencia artificial, dice, representa una oportunidad para transformar la educación, siempre que su incorporación esté acompañada de una reflexión sobre el sentido del aprendizaje y el lugar del ser humano en la producción de conocimiento.

El propósito de educar va más allá de formar individuos para resolver problemas técnicos o adaptarse a las exigencias del mercado y la competencia. Debe contribuir a que cada persona construya una coherencia entre sus deseos, pensamientos y acciones, así como al reconocimiento de su realidad social. En una época en la que las máquinas pueden producir respuestas, la tarea fundamental de la pedagogía sigue siendo enseñar a formular

preguntas, a pensar por cuenta propia y a convertir el conocimiento en una forma de vida constructiva para el entorno.

Por otra parte, la transformación de las prácticas educativas debe comprenderse, además, en el marco de los cambios culturales que introduce la inteligencia artificial. Como advierte Carlos A. Scolari (2023) en sus 10 tesis sobre la IA, no estamos ante una herramienta más, sino frente a una tecnología disruptiva que transforma los cimientos de la cultura y el trabajo humano. La inteligencia artificial modifica las formas de producir y distribuir información, pero también interviene en nuestras maneras de percibir, pensar, interpretar y actuar en el mundo. En este proceso, incluso las nociones de autoría y creatividad deben ser revisadas, pues las personas corren el riesgo de limitarse a desempeñar funciones de editores, correctores y supervisores de contenidos producidos por algoritmos.

Desde una perspectiva pedagógica, se hace urgente preguntarnos qué lugar ocupa el individuo en la producción de conocimiento y qué capacidades necesita desarrollar para no convertirse en un simple intermediario de las respuestas que ofrecen las máquinas. El problema no debe reducirse a si debemos aceptar o rechazar la inteligencia artificial, sino centrarse en comprender las relaciones culturales, económicas y tecnológicas que la hacen posible y condicionan su uso, tal como señala Scolari.

La reflexión de Hilary Putnam sobre la inteligencia artificial ofrece otro elemento para profundizar en esta discusión. En sus primeros trabajos, Putnam propuso comprender los estados mentales a partir de las funciones que desempeñan dentro de un sistema, estableciendo una analogía entre la mente y los procesos computacionales. Sin embargo, posteriormente cuestionó los alcances de esta postura y sostuvo que el pensamiento y el significado no pueden reducirse a operaciones computacionales, pues dependen también de nuestra relación con el entorno físico, social y cultural. En Representación y realidad (1988), Putnam plantea los límites de identificar la actividad mental con estados computacionales. Esta discusión resulta pertinente para pensar la inteligencia artificial contemporánea, pues, aunque una máquina pueda procesar información, producir discursos y reproducir determinadas operaciones asociadas al pensamiento, esto no significa que experimente el mundo ni que participe de las relaciones sociales y culturales en las que se construye el significado. Desde esta perspectiva, la inteligencia artificial puede simular algunas operaciones del pensamiento, pero la formación del individuo exige construir sentidos propios a partir de la experiencia.

Agustín Fernández Mallo en El ángel de la inteligencia artificial (2026) permite introducir una dimensión antropológica y filosófica del problema. El autor plantea que el desarrollo de la inteligencia artificial responde al antiguo deseo humano de crear una entidad que nos supere y a la cual podamos transferir nuestras limitaciones, aspiraciones y responsabilidades. Desde esta perspectiva, establece una analogía entre la creación de la IA y la construcción de las divinidades religiosas, en las que proyectamos la capacidad de resolver aquello que nosotros mismos no conseguimos comprender o transformar. Fernández Mallo cuestiona, además, que llamemos inteligencia a sistemas cuyo funcionamiento

todavía no podemos equiparar con la complejidad del pensamiento humano. Esta observación resulta pertinente para la pedagogía, pues advierte sobre el riesgo de convertir la tecnología en una nueva autoridad incuestionable, depositaria de un saber al que atribuimos una suerte de infalibilidad. Si educar significa formar sujetos capaces de pensar y decidir por sí mismos, el desafío consiste también en evitar que la fascinación por la inteligencia artificial se transforme en una nueva religión.

Esta discusión entra al plano social y político con el análisis de Alexander Brentler (2024), quien, en su artículo "La inteligencia artificial resuelve problemas inexistentes", cuestiona las promesas de transformación asociadas a estas tecnologías. Su tesis es que la IA generativa puede aumentar la productividad, automatizar tareas administrativas y abaratar la producción cultural, pero no necesariamente contribuye a resolver los problemas esenciales de la existencia humana. Por el contrario, su desarrollo bajo la lógica del mercado puede intensificar la precarización laboral, multiplicar la producción de contenidos intercambiables y reducir los espacios destinados a la creatividad. Brentler señala que hay actividades cuya importancia no reside en la producción de resultados, sino en la relación humana que las hace posibles. El cuidado, la educación y la formación de los individuos requieren presencia, atención y vínculos con otros.

Las consideraciones anteriores conducen a la necesidad de establecer algunos principios para el uso responsable de la inteligencia artificial en la educación. En este punto, resulta fundamental recomendar a los estudiantes no delegar la producción intelectual en los sistemas de IA, sino desarrollar el pensamiento crítico, verificar la procedencia y la exactitud de las citas, comprobar la fiabilidad de las fuentes académicas y leer directamente los textos antes de incorporarlos a una investigación. Asimismo, se debe insistir en la importancia de reconocer la inteligencia artificial como una herramienta de apoyo y no como autora del conocimiento producido, haciendo explícito su uso cuando este interviene en los procesos de escritura.

Estas recomendaciones pueden sintetizarse en mantener una actitud activa frente a la tecnología. Esto significa no aceptar sus respuestas como verdades establecidas, no confundir la fluidez del lenguaje con la comprensión y no sustituir la lectura, la interpretación y la elaboración personal por resúmenes o respuestas automatizadas. A ello se suma la necesidad de comprender que los sistemas de inteligencia artificial pueden producir información falsa o referencias inexistentes, así como generar una ilusión de subjetividad que nos lleve a atribuirles conciencia, intencionalidad o empatía. La responsabilidad de examinar, contrastar y decidir sigue correspondiendo al individuo.

Resulta pertinente también la postura de Doménica Francke sobre el uso de la inteligencia artificial en la escritura académica. Su preocupación comienza con el hecho de que los estudiantes entreguen trabajos elaborados por una máquina sin reconocerlo, pero se extiende a la reducción del trabajo intelectual por el afán de obtener con prontitud un producto final. Francke recuerda, al igual que Susan Sontag, que escribir un ensayo significa ejercitar el pensamiento, recorrer caminos, dudar y encontrar una manera

propia de expresar las ideas. La escritura no se puede reducir a la presentación de un pensamiento previamente elaborado, sino entenderse como una práctica mediante la cual pensamos y construimos conocimiento. Cuando un estudiante delega en la inteligencia artificial la elaboración de un texto, puede obtener un documento formalmente correcto, pero se priva de la experiencia intelectual que implica producirlo. El problema, por tanto, no es solamente el uso de una herramienta tecnológica, sino la pérdida de valor del proceso mediante el cual el individuo desarrolla sus capacidades de interpretación, argumentación y creación.

Si el propósito fundamental de la pedagogía es formar sujetos y no simplemente producir resultados académicos; si, como planteaba Kant, la mayoría de edad consiste en atreverse a pensar por cuenta propia; y si, como sugería Nietzsche, el conocimiento debe contribuir a afirmar la vida y a construir una personalidad singular, la educación no puede renunciar a la experiencia del pensamiento ni delegarla en respuestas automatizadas. Tampoco basta con prohibir el uso de la inteligencia artificial o sancionar a quienes la utilizan indebidamente. Es necesario recuperar el sentido del aprendizaje como proceso, devolverle valor a la pregunta, al error, a la búsqueda y a la elaboración personal. Esto exige también que los educadores muestren, con su propia práctica, que pensar requiere tiempo y compromiso más allá de la inmediatez de los resultados.

Referencias

Ausubel, D. P. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo (2.ª ed.). Trillas.

Brentler, A. (2024, 4 de abril). La inteligencia artificial resuelve problemas inexistentes. Jacobin. https://jacobinlat.com/2024/04/la-inteligencia-artificial-resuelve-problemas-inexistentes/

Cassany, D. (2024). (Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos. Enunciación, 29(2), 320-336. https://doi.org/10.14483/22486798.22891

Centro de Escritura y Oratoria Universitarias, Universidad de San Andrés. (s. f.). Uso responsable de la inteligencia artificial [Documento institucional].

Dewey, J. (2004). Experiencia y educación. Biblioteca Nueva.

Fernández Mallo, A. (2026). El ángel de la inteligencia artificial. Galaxia Gutenberg.

Francke Arjel, D. (s. f.). Hay un problema muy serio en el uso de IA para elaborar sus trabajos por parte de los estudiantes [Publicación de LinkedIn]. LinkedIn. https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:7349481349071704064/

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI Editores.

Kant, I. (1994). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? (R. Jaramillo Vélez, Trad.). Revista Colombiana de Psicología, (3), 7-10. (Trabajo original publicado en 1784). https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15803

Nietzsche, F. (2000). Schopenhauer como educador (J. Muñoz, Ed. y Trad.). Biblioteca Nueva.

Putnam, H. (1990). Representación y realidad: un balance crítico del funcionalismo. Gedisa.

Scolari, C. A. (2023, 14 de mayo). 10 tesis sobre la IA. Hipermediaciones. https://hipermediaciones.com/2023/05/14/10-tesis-sobre-la-ia/

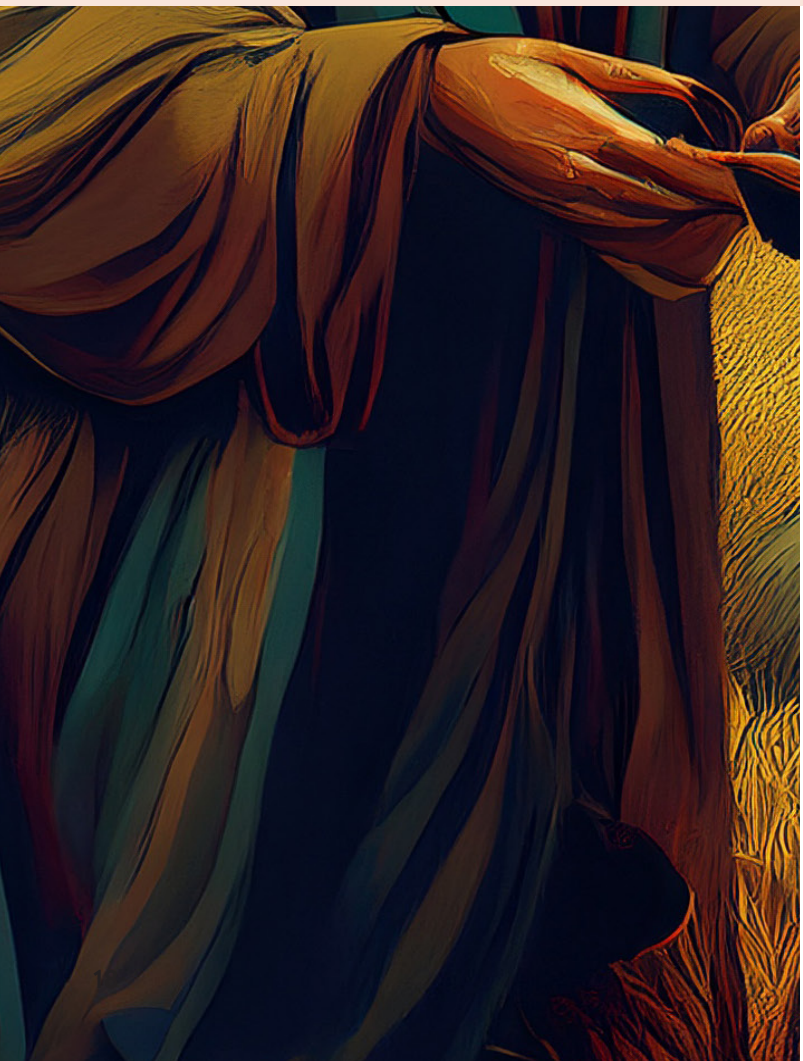




Don Carmelo y su profecía

Veyer Mendoza

Licenciado en Filosofía de la Universidad de San Buenaventura. Estudios en Teología de la Universidad de San Buenaventura. Especialista en Filosofía Colombiana de la Universidad de Santo Tomás. Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad de Santo Tomás. Trabaja con la Secretaría de Educación de Bogotá.



En mi último año de secundaria, para poderme graduar, tenía que cumplir con un servicio social llamado Alfabetización Simón Bolívar. Yo vivía, por aquel entonces, en un pueblito de la meseta cundiboyacense llamado Jenesano. Todos los sábados, en compañía de mi mejor amigo de grado undécimo, Edgar Torres, teníamos que desplazarnos a una de las veredas del municipio para tratar de enseñarles a leer y escribir a muchos adultos, todos campesinos.

Nos correspondió la vereda de Paeces Alto. El lugar queda en la parte alta del municipio, a unos 2.800 metros sobre el nivel del mar; es bastante frío y distante del pueblo, pero tiene un ambiente próspero

y emprendedor. Los campesinos, en su mayoría, tienen su propia parcela, su casa con servicios básicos e, incluso, hay algunos que poseen su propio camión y hasta tractor. Lo cierto es que es una de las regiones donde se registran menores índices de pobreza del país, tanto así que uno de mis estudiantes, Carmelo, en una de nuestras conversaciones me dijo:

—Mijo, en esta vereda no hay gente pobre, sino humilde.

Jenesano queda en la parte baja, en un valle, a orillas del río Guayas. Es un pueblo digno de salir en cualquier almanaque; eso sí, "es tan pequeño que, si uno se resbala, se sale del pueblo". Sus calles adoquinadas en piedra y adornadas con viejas casonas coloniales dan cuenta de una aristocracia en decadencia. Solo se rompe la monotonía en casos especiales, como los domingos de mercado, Semana Santa, las fiestas patronales o Navidad. De lo contrario, Jenesano se asemeja a una clínica de reposo.

Y ello, para un joven ávido de novedades, resulta estresante. Por eso, los sábados comenzaron a ser para mí muy especiales.

Aún recuerdo que todas las mañanas de esos sábados en los que presté servicio llegaba por nosotros, muy a las ocho de la mañana, el camión que recogía la leche desde el pueblo hasta Tierra Negra. Era un recorrido que tardaba poco más de una hora, dado que la carretera era destapada y, en tiempos de lluvia, se convertía en una verdadera trocha. No obstante, a diferencia de lo que muchos podrían pensar, todo esto para mí resultaba novedoso.

El solo hecho de percibir la algarabía y la emoción de aquellos padres que despedían a sus hijos cuando se subían al camión de leche me hacía sentir como un soldado de las Cruzadas cuando salía de su aldea para cumplir una misión altruista y noble.

Yo siempre tuve el deseo de poder intercambiar de vereda con las dos compañeras que se quedaban justamente en la vereda anterior. A Edgar y a mí nos parecían muy guapas, y los dos les propusimos que hiciéramos un intercambio, de modo que cada uno quedara con una de ellas, pero, por miedo, pena o prejuicio, nunca aceptaron.

En un comienzo alcanzamos a tener diecisiete estudiantes en la vereda, en su mayoría hombres y de edad avanzada; o mejor aún, personas que, para nuestra edad, ya tenían una vida resuelta. Cada semana disminuía el número de alumnos, pero siempre asistía, muy puntual, nuestro estudiante estrella: don Carmelo.

Él era el presidente de la Junta de Acción Comunal, tenía una de las fincas más grandes de la vereda, un campero que para la época era un privilegio tener y un tractor que marcaba la diferencia con los demás campesinos. Años más tarde, precisamente en ese tractor, perdería la vida en un accidente.

Las primeras clases las orientamos en la escuelita de la vereda. Eso me gustaba porque me hacía sentir un profesor de verdad. Sin embargo, a medida que fue pasando el tiempo, fueron disminuyendo los estudiantes.

Cierto día, después de una ardua jornada de clases, nuestro estudiante estrella se levantó de su silla y dijo:

—No se justifica venir hasta la escuela. Más bien hagamos las clases en mi casa.

Yo me opuse, por la razón anterior, pero como no podía ser tan evidente, esgrimí mis argumentos:

—En la escuela hay mejores condiciones y ambiente de estudio. Además, ¿tenemos que ver si la casa de don Carmelo nos queda más cerca a todos?

Mis razones para hacer que las clases siguieran siendo en la escuela no sirvieron de nada. Don Carmelo alzó un poco más el tono de su voz y, mientras se reclinaba con completa parsimonia, cruzó los brazos y me dijo:

—La gente que sigue viniendo son mis trabajadores y asisten porque yo se los ordeno. Les pago todo el jornal con la condición de que vengan a estudiar. De mi finca a la escuela son como veinte minutos de ida y veinte de regreso. Más el descanso y el almuerzo pierden como dos horas, y a eso súmele que estamos en cosecha.

Pausó y continuó:

—Si las clases siguen siendo en la escuela, esto terminará por matarme la motivación y, en ese caso, el responsable será su persona.

Mi ego, sin duda, quedó lastimado. ¿Cómo era posible que el viejo analfabeta no hiciera lo que yo quería?

En el colegio siempre había sido un líder. Aprendía rápido y mis calificaciones me habían permitido ganar el respeto hasta de los mismos profesores. Me costaba creer que yo, que era el personero, no hubiese podido hacer nada más que aceptar la orden de un viejo sin educación. O, bueno, eso pensaba hasta ese entonces.

Al sábado siguiente del imprevisto con don Carmelo, no tuvimos más opción que llegar a su casa. Cuando nos bajamos del carro de la leche, lo primero que llamó mi atención fue la vista que tenía la casa de don Carmelo hacia la otra montaña. La brisa era gélida y, aunque el silencio era contagioso, también lo era la música que salía de lo que parecía ser la parte de atrás de la casa.

Cuando llegamos, apenas tuve tiempo de bajarme con Edgar. Don Carmelo había mandado a uno de sus trabajadores para que nos hiciera pasar.

En el lugar había más personas que las semanas anteriores. La mayoría estaban sentadas sobre un bulto de papa y los demás, en sillas rústicas de madera que don Carmelo tenía en el patio trasero de la casa.

Al comienzo, el espacio me incomodó, pero lo bueno era que allí nadie parecía tener autoridad sobre nadie. Por el contrario, empecé a sentirme como en aquellas fechas especiales en las que toda la familia se reúne en torno a una gran historia o una anécdota.

Los sábados me empezaron a gustar en la casa de don Carmelo. Además de ser más agradable el espacio, me di cuenta de que todos se sentían más confiados. Estaban en su espacio, por lo que se sentían con mayor libertad para participar e intervenir en las explicaciones.

Don Carmelo me sorprendió mucho. Sin duda, era un hombre brillante. Pude ver su inteligencia no solo en asuntos de orden práctico, sino también a la hora de aprender a leer, escribir y hacer cálculos matemáticos. A veces me retaba y casi siempre me solía ganar.

Después del almuerzo, colocaba música de Jorge

Velosa, Antonio Aguilar y uno que otro vallenato y, acompañado por un guarapo, chicha o cervecita, armábamos nuestras tertulias. Cuando la conversación se ponía interesante, el anfitrión apagaba la música y terminábamos discutiendo asuntos políticos, filosóficos, pedagógicos, teológicos, etcétera. En esas conversaciones también me vi superado en muchas oportunidades.

En una de las primeras tertulias quise hacerlo quedar mal delante de sus trabajadores y familiares. Para ello le pregunté:

—Don Carmelo, ¿no dizque estaba en cosecha y que la escuela les quedaba muy lejos? Ya llevamos tres fines de semana seguidos y ni usted ni sus obreros van al corte a recoger la cosecha.

Don Carmelo me contestó:

—Cuénteme una cosa con toda sinceridad: ¿usted está aburrido?, ¿la está pasando mal? ¿O la ha pasado mal en estos encuentros?

Me quedé pensando en lo que el viejo me había dicho y respondí:

—Por supuesto que no, pero no se trata de eso.

Estaba tratando de argumentar cuando me interrumpió y continuó hablando:

—Si seguimos arriba en la escuelita, los muchachos no solo se van a aburrir, sino que no van a leer y escribir jamás. Muchos de ellos dejaron de estudiar porque las experiencias de niños en la escuela no fueron las mejores. Sus profesores no solo los castigaban físicamente, sino también emocionalmente; los hacían sentir inútiles y brutos. Inconscientemente, la escuela les evoca esas vivencias y automáticamente quedan bloqueados.

—¿Y usted cómo sabe eso? —le pregunté.

Él, con mucha autoridad, me respondió:

—Porque más sabe el diablo por viejo que por diablo. Esto que hago después de almorzar tiene un propósito, o mejor... varios propósitos. Uno, justamente, es que al calor de un garapito nos olvidemos de las mentiras de la sociedad y de las circunstancias, y aprendamos que todos somos iguales ante los ojos de Dios. Y, por lo mismo, toda persona, por más sencilla que sea, tiene algo que enseñarnos. Cuando las cosas funcionan así, todo fluye. O, si no, vea usted cómo los muchachos están más motivados. Ellos aquí se sienten como adultos responsables y no como culicagados que en cualquier momento van a maltratar.

—Sí, reconozco que los he visto más responsables, atentos y motivados —le respondí—. Pero usted me dijo que tenía no una, sino varias razones para hacer estas tertulias en su casa.

A lo que don Carmelo respondió:

—No solo pensé en que mis trabajadores y yo aprendiéramos a leer y escribir en un ambiente más agradable. También quiero enseñarle a usted y a su amigo cosas que no están en los libros.

Don Carmelo me hizo otra pregunta:

—¿Recuerda que en nuestro primer encuentro usted me preguntó, en un tono desobligante, ¿cómo una persona como yo, analfabeta y sin estudio, había logrado no solo tener éxito económico, sino también prestigio en la sociedad?

Hizo una breve pausa.

—Pues ya sabe, mijo, cuáles son esas cosas que no se suelen aprender en los libros y muchas veces tampoco en las escuelas, colegios y universidades. Obrando con prudencia, un poquito de astucia, pero con mucha humildad y recta intención, usted puede conseguir lo que quiera de la mejor manera, aun siendo analfabeta. Lo otro que le quería enseñar es que, a mi edad, me he dado cuenta de que, a la hora de negociar o incluso discutir, es mejor ser amable que tener la razón. Y, por otro lado, cuando las cosas se hacen por obligación y no por pasión, a lo sumo alcanzamos el éxito; pero cuando mi ocupación es mi pasión, entonces alcanzamos el tesoro más preciado en la vida: la felicidad.

Sin duda, lo anterior no era suficiente para extirpar de una vez por todas la soberbia de un adolescente, pero sí la dosis adecuada para empezar a combatirla.

De regreso a casa, tuvimos que irnos caminando con Edgar. Gastamos casi dos horas en medio de cultivos, potreros y uno que otro bosque de pinos. Pero el cansancio y la ansiedad por llegar se sublimaban con la compañía de mi mejor amigo y el paisaje paradisíaco que, de manera tácita, nos acompañaba.

Edgar era solidario conmigo y, a lo sumo, me decía:

—Tenemos que reconocer que el viejo no es ningún güebón.

Y, respirando por la herida, aseguraba:

—A la próxima lo voy a dejar sin argumentos. Tengo todo preparado.

En efecto, yo había maquinado todo de manera maquiavélica para dejar al cucho en ridículo. Esa era mi especialidad en el colegio y, si lo lograba con un profesor, coordinador o rector, me iba a resultar más fácil hacerlo con mi estudiante analfabeta. Bueno, eso era lo que pensaba.

Mis materias preferidas siempre fueron la filosofía, la historia y la literatura y, aunque creía en Dios, me sorprendían y me identificaba con la arrogancia de algunos literatos y filósofos ateos como A. Comte, F. Nietzsche, A. Camus o el mismo Michel Foucault.

Justamente, por aquellos días había leído en clase de Filosofía el argumento anti dios de Albert Camus y me pareció genial para dejar a don Carmelo sin argumentos. Tenía la certeza de que él era una persona profundamente religiosa y creyente, y me resultaba ridículo pensar que este campesino analfabeta lograra refutar no mi argumento, sino el de un verdadero filósofo y Premio Nobel de Literatura.

Ya tenía muy bien preparada la segunda sesión de mi clase del sábado. Solo había que esperar.

Aprendí desde aquella época que, cuando se emprende una actividad, ya sea como docente o estudiante, se debe tener una expectativa: ello genera motivación. Por eso, ese sábado me levanté más temprano de lo acostumbrado y, durante el camino, le insistía a mi amigo sobre la sorpresa que le tenía preparada a don Carmelo.

Llegamos como de costumbre y nos atendieron muy bien. Caldito con papa y huevos campesinos en cacerola, chocolatico con pan y juguito de naranja. La verdad era que en la casa ya había desayunado, pero éramos adolescentes y estábamos en pleno desarrollo. Aparte de ello, era un espacio en el que me sentía importante y bien atendido; nada que ver con lo que enseñaba el Maestro de Maestros: "He

venido a servir y no a ser servido".

La clase transcurrió sin ninguna novedad. Yo estaba ansioso por llegar a nuestra sesión de seminario alemán boyacense. Así fue como comencé la sesión, con una pregunta aparentemente ingenua e improvisada.

Señalando un cuadro del Sagrado Corazón que estaba en el lugar, me dirigí directamente a don Carmelo:

—¿Cree usted en Dios?

Su respuesta fue categórica:

—Por supuesto. Aquí somos cristianos católicos convencidos. ¿O no, muchachos?

Todos asintieron con la cabeza y eso me emocionó aún más. Tenía el escenario perfecto para demostrarles a todos mi superioridad y ganar mi cuota de poder en la comunidad y, de esa manera, seguir alimentando mi ego, que era una de mis prioridades por aquella época.

Camus utilizó el mismo método de la escolástica del que se valió la Iglesia durante muchos años para justificar la existencia de Dios, solo que nuestro eximio filósofo lo hizo con el fin de negarlo y demostrar la imposibilidad de su existencia.

Si Dios no es un ser material, no podemos utilizar el método inductivo, que se basa en los sentidos y la experimentación, para llegar a él. Por el contrario, tenemos que apelar a los silogismos deductivos de Aristóteles para demostrar que Dios existe, dado que estos no se basan en los juicios de hecho de las ciencias, sino en los juicios de razón.

Se parte de una premisa universal verdadera, que se suele llamar técnicamente premisa mayor; esta se confronta con un término medio o realidad particular y, de ello, se infiere una verdad particular.

Un ejemplo de ello podría ser el siguiente:

Premisa mayor o verdad universal: todos los colombianos son latinoamericanos.

Término medio: don Carmelo es colombiano.

Conclusión: por tanto, don Carmelo es latinoamericano.

Por supuesto que lo anterior no se lo expliqué a nadie. Ese era el argumento epistemológico sobre el cual iba a operar.

Don Carmelo me preguntó:

—Yo asumo que su merced también cree en Dios, ¿o me equivoco?

A lo que respondí:

—Pues... en la filosofía todo cabe dentro de lo posible y, desde este ámbito, no damos crédito a la fe, las tradiciones o costumbres; mucho menos a los mitos y a la superstición. Solo se le da crédito a la razón.

Mi estudiante estrella se mostró interesado en lo que yo decía, pero permaneció en silencio, como invitándome a que siguiera esgrimiendo mis argumentos. Y así lo hice.

Entonces, apelando a la mayéutica, o al arte del bien preguntar, pensando siempre en mi estructura lógica de los silogismos deductivos, le pregunté directamente a don Carmelo:

—¿Es posible que exista Dios y que este no sea perfecto?

—Imposible —fue su respuesta—. Yo tengo claro que Diosito es perfecto.

Volví a preguntarle:

—¿Es posible que Dios no sea poderoso y bueno?

—Eso es contradictorio —me respondió—. Si Dios no es bueno y poderoso, entonces no es perfecto.

—Así es, don Carmelo —le respondí.

Pero inmediatamente continuó ampliando, con argumentos coherentes, su postura:

—Lo que quiero decir es que algo que hace parte de la esencia de Dios, adicional a su amor, es su perfección. Si él no es omnipotente y bueno, entonces no es perfecto; y si no es perfecto, no es Dios.

—Usted tiene toda la razón, don Carmelo. Y, por primera vez, quiero reconocerle públicamente que me sorprende su inteligencia.

Él se sonrió, a la vez que me decía:

—Lamba, mijo, que es de parte buena.

Todo el auditorio soltó una fuerte carcajada.

Yo seguí mi intervención y, en mi siguiente pregunta, tenía que aterrizar la realidad en el término medio. Por ello, volví a preguntar:

—Don Carmelo, a través de la historia han ocurrido eventos desastrosos en los que la humanidad no ha tenido ningún tipo de responsabilidad, como terremotos, tornados, tsunamis, pestes o epidemias, o avalanchas, como la del año pasado en Armero. ¿Es así?

—Sí, eso es cierto —me respondió.

Todo estaba a mi favor. La lógica clásica aristotélica no me podía fallar. Solo me quedaba concluir y tendría a don Carmelo derrotado.

Me dispuse a terminar con esta discusión o debate, el cual justificaba, en ese momento, como la defensa de mi honor; pero, de manera soterrada, solo quería alimentar mi orgullo y prepotencia.

—A ver, don Carmelo: si Dios puede evitar esas tragedias y no lo hace, es porque Dios no es bueno; y si Dios quiere evitar esas tragedias y no puede, es porque no es poderoso. Por lo mismo, Dios no es perfecto y, por tanto, Dios no existe.

Todos quedaron en silencio, pero dentro de mí sentía una hemorragia de aplausos.

Como nadie habló, volví a preguntarle a don Carmelo:

—¿Hay razones o argumentos lógicos, que no sean las tradiciones y costumbres, para creer en Dios?

Después de ese largo silencio, don Carmelo, con total parsimonia, sopló alguna basura que tenía en su totuma de guarapo y me respondió:

—No solo hay razones lógicas, sino prácticas para creer en Dios.

—¿Cómo es eso, don Carmelo? No entiendo.

—Mire, mijo: si Dios no existe, yo no pierdo nada; pero si existe, lo gano todo. ¿No es esta una razón suficiente para creer en Dios?

Hizo una pausa y luego continuó:

—Pero si quiere que le diga la verdad, yo no creo en Dios por la razón que le acabo de dar ni por ninguna otra razón, sino por amor. Usted me podría preguntar

en este momento: ¿puede uno amar a alguien que no se ve y que no ha conocido? Desde luego que sí.

Su voz cambió ligeramente.

—Hay muchas cosas que usted no sabe de mí. Como, por ejemplo, que quedé huérfano desde el mismo momento en que nací. Mi madrecita murió de preeclampsia. Ella sufría de la tensión alta y los médicos le advirtieron con mucha antelación que, si no provocaban un aborto a tiempo, lo más probable era que ella muriera en el momento del parto.

Hizo una pausa.

—A pesar de su corta edad, porque me tuvo a los dieciséis años, y a pesar de que era una campesina muy humilde, analfabeta como yo, pero sin mi dinero y prestigio, se opuso rotundamente a la posibilidad de abortarme. Ni la presión de los médicos ni la de sus patrones hicieron que ella cambiara de parecer.

Miró alrededor antes de continuar.

—Esto lo supe años después. Mi abuela me lo contó, así como me hizo saber que yo había sido producto de una violación que había sufrido mi madrecita por parte de su patrón en ese entonces, don Genaro Carreño, un hombre con plata y prestigio en el pueblo.

Me miró directamente.

—Ahora le pregunto a usted, mi querido profesor: ¿cree usted que, por el hecho de no haber conocido a mi santa madre, no la voy a amar?

Mi respuesta es tan corta como verdadera:

La amo más que a mi vida.

—¿Pero ¿qué tiene que ver Dios con este asunto? —le pregunté.

—Pues que, a pesar de todo lo que ella hizo por mí, no es a ella a quien le debo la vida, sino a Aquel que no vemos con los ojos de la carne ni sentimos con los poros de la piel. Aquel que nos permite amar, sentir, respirar y hacer todas aquellas cosas que no vemos.

Hizo una pausa y agregó:

—El solo hecho de poder amar ya es, de por sí, algo inexplicable, porque el amor no se puede ver, pero, al igual que Dios, se puede sentir. Y es por eso por lo que el amor no es más que la esencia de Dios mismo.

Yo trato de entender que existan mujeres que no quieran dar a luz, que se nieguen a la posibilidad de ser madres cuando ya traen en camino a una criatura formándose en su vientre; sin embargo, esto para mí no deja de ser un delito. Lo único que me queda claro es que, si una mujer es capaz de abortar, es porque hay un sentimiento de desamor, lo que, en otras palabras, significaría la ausencia de Dios en sus vidas.

Bien me podrían refutar aquellas mujeres diciendo: el aborto es producto del amor propio. Pero, a decir verdad, el amor en esencia se traduce, a su vez, en sacrificio, como dice la palabra de Dios: "No hay amor más grande que aquel que da la vida por los demás".

En conclusión, a pesar de que el Señor me ha permitido pasar por momentos y situaciones difíciles y dolorosas, esto no quiere decir que Dios sea malo, o no tenga poder, o sea un ser perverso.

Por el contrario, si Dios permite estas cosas malas, es justamente porque, de la misma manera como el oro se purifica en el fuego, el hombre crece más en la adversidad.

Así pues, a diferencia de lo que usted propone, yo considero que las dificultades, las adversidades y el dolor mismo, aparte de ser inherentes a la vida humana, son el combustible que nos permite crecer y superarnos. Es la manera óptima de salir de la zona de confort. De ahí que el poeta afirme: "Las cometas se elevan en contra, no a favor del viento".

Pero para entender lo anterior se requiere que seamos dignos de nuestro propio dolor.

Cuando estaba terminando su disertación filosófica, que más parecía el oráculo de un profeta que el discurso de un viejo analfabeta, me empecé a sentir conmovido. Sin embargo, mi prepotencia era tal que sentí la necesidad de seguirle controvirtiendo.

Él lo notó y me dijo:

—Perro viejo ladra echado.

Entonces, con voz firme, pero cariñosa, continuó:

—Algunas de las cosas que yo les he dicho, ustedes no las entienden ahora y no tienen por qué entenderlas. Por ello, a diferencia de lo que usted planteó al inicio con su pregunta, muchas cosas no resultan tener un orden lógico. De hecho, algunos planteamientos lógicos no resultan verdaderos en la realidad.

Hizo una pausa.

—Por ejemplo, las matemáticas nos enseñan que uno más uno es igual a dos, pero, en realidad, una gota más otra gota puede ser igual a una gota grande.

Todos guardamos silencio.

—Lo que le quiero decir con todo esto es que hay cosas que, para saberlas, no hay que entenderlas, sino vivirlas. Por eso mi abuela, que era poeta, solía decir: "El tiempo le dijo al tiempo: cuéntame la verdad. Y el tiempo le contestó: el tiempo te lo dirá".

Luego continuó:

—Pero, en relación con la sabiduría y el tiempo, he aprendido algo más. Cuando contemplo a mi alrededor, después de un tiempo termino por darme cuenta de que todo es cíclico, de manera que quien se pasa de listo vuelve a empezar a ser tonto.

En ese mismo momento sentí que eso último era un mensaje muy cordial para mí.

Pensaba, asombrado, que don Carmelo era un verdadero filósofo. Quizá nunca había oído hablar de Nietzsche, pero intuía bastante bien la teoría del eterno retorno; así como cuando hablaba de la relación que tiene el tiempo con la verdad y de la que seguramente jamás había leído en el icónico libro Ser y tiempo, de Heidegger.

—Bueno, ya son las cinco y media de la tarde —dijo en tono imperativo—. Ustedes se tienen que regresar al pueblo caminando y eso significa que me les cogió la noche. Así que no es por echarlos, pero que la Virgen me los proteja.

No tuvimos más opción que irnos.

Pero en mi cabeza seguían perturbándome sus palabras.

El sol ya estaba cayendo y, mientras caminábamos, le dije a Edgar:

—Don Carmelo no es ningún pendejo.

A lo que él me respondió:

—Los bobos somos nosotros.

Suspiré con un hálito de profunda satisfacción y le dije:

—Lo único que me hace sentir orgulloso es que le enseñé a leer y escribir a un sabio. Y él admitió que yo tenía vocación y talento para estos menesteres, tanto así que me vaticinó que en el futuro yo sería maestro.

Mientras tanto, Edgar me miró fijamente y me dijo:

—Yo no estoy seguro de eso.

Yo le pregunté, con un tono de disgusto:

—¿De qué? ¿De qué seré profesor?

Él me respondió:

—Eso no lo sé. Su futuro depende más de usted y no de lo que diga don Carmelo o piense yo. De lo que no estoy seguro es de que nosotros le hubiésemos enseñado a leer y escribir a una persona como don Carmelo. Con su inteligencia, su edad, liderazgo y emprendimiento, lo tuvo que haber hecho antes.

Y, en tono sarcástico, continuó:

—No olvide lo que nos decía ese viejo zorro con frecuencia: "Perro viejo ladra echado".



¿Liderar o reaccionar? La universidad de cara a la IA y el futuro del trabajo

Natalia Rozo Parra
Universidad Antonio Nariño
Economista y magíster en Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Colombia.
Profesora y coordinadora del Programa Jóvenes a la E, Facultad de Ciencias Económicas,
Correo electrónico: nrozo23@uan.edu.co

La tercera revolución industrial, fortalecida por la masificación de internet en los años noventa, marcó cambios decisivos en el estilo de vida a escala mundial e impulsó el surgimiento de la sociedad red (Castells, 1996) y de las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005). Ambas se caracterizan por la incorporación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la vida cotidiana, desde las actividades propias del trabajo y los negocios, el aprendizaje y la innovación, hasta la socialización y el entretenimiento, lo que dio paso a una nueva era marcada por lo digital.

La educación superior no ha sido ajena a esta transformación. Cuando la tecnología ofrece alternativas para aprender sin asistir al aula, muchos estudiantes optan por ellas. Kortemeyer et al. (2023) analizaron más de 17.000 encuestas de estudiantes de la ETH de Zúrich, quienes podían elegir libremente entre asistir al aula, seguir la clase en vivo por internet o ver las grabaciones. Según su estimación, el 50 % prefirió la presencialidad, el

22 % la conexión en línea, el 26 % las grabaciones y el 2 % restante no asistió a clases. Quienes optaron por las alternativas no presenciales argumentaron, principalmente, que así optimizaban su uso del tiempo y mejoraban su aprendizaje. Además, los resultados mostraron que el rendimiento académico apenas varió entre las modalidades y, aunque se trata de un contexto específico, hallazgos como estos abren el debate acerca del valor agregado de la presencialidad.

Ahora bien, la llegada de la inteligencia artificial (IA) parece estar agudizando estos cambios. La UNESCO sostiene que la IA podría acelerar el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, sobre educación de calidad, siempre que existan políticas para maximizar sus beneficios y mitigar los posibles riesgos. Además, le atribuye un doble papel: por una parte, mejorar el aprendizaje y, por otra, preparar a los estudiantes para las actuales exigencias del mercado laboral (Miao et al., 2021). Un estudio reciente de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que combinó cerca de 30.000 tareas ocupacionales con validación de expertos y microdatos, concluye que el 25 % del empleo mundial corresponde a ocupaciones potencialmente expuestas a la IA generativa, proporción que sube al 34 % en los países de altos ingresos (Gmyrek et al., 2025). Aunque la OIT prevé la transformación de los empleos más que su desaparición, este panorama plantea a la educación superior la necesidad de revisar los contenidos que empresas y estudiantes requieren hoy y demandarán en un futuro próximo.

Por su parte, el Fondo Monetario Internacional (FMI), cuyo análisis también incluye los empleos que la IA podría complementar, llega a cifras aún más altas. Cerca del 40 % del empleo mundial estaría expuesto a la IA, porcentaje que se eleva al 60 % en las economías avanzadas, se sitúa en el 40 % en las economías emergentes y alcanza el 26 % en las de bajos ingresos (Cazzaniga et al., 2024). Debido a ello, el FMI advierte que esta tecnología podría ensanchar las brechas de crecimiento económico y desigualdad entre las naciones desarrolladas y el resto del mundo, y recomienda a los países en desarrollo invertir en infraestructura digital y fomentar una fuerza laboral con habilidades digitales, capaz de competir con el talento global. En Colombia, buena parte de ese desafío recae sobre las universidades.

Así las cosas, la educación superior enfrenta, además del impacto de las nuevas tecnologías, diversos desafíos, tales como la baja natalidad, la incertidumbre económica y el desinterés de algunos jóvenes que, especialmente en América Latina, no perciben un retorno de la inversión. Sin embargo, encarar el uso y las implicaciones de la IA es quizás el más urgente, dada la velocidad con que esta se ha propagado. En Estados Unidos, casi el 40 % de los adultos entre 18 y 64 años ya usaba IA generativa dos años después de su lanzamiento, frente al 20 % que alcanzó internet en el mismo lapso (Bick et al., 2024). En las aulas, el cambio ha sido aún más acelerado. En el Reino Unido, la proporción de universitarios que usan IA pasó del 66 % al 92 % en un solo año, aunque apenas el 36 % ha recibido apoyo de su institución para desarrollar dicha habilidad (Freeman, 2025).

Los avances tecnológicos y los propios estudiantes ya han trazado, de facto, un camino que obliga a repensar las metodologías, los contenidos e incluso la

razón de ser de la universidad tal como la conocemos. Para las universidades colombianas, esto implica, como mínimo, formar a sus docentes en el uso de la IA, ajustar sus currículos a las nuevas demandas laborales y redefinir el sentido de la presencialidad. De ello dependerá que lideren esta transformación y no se limiten a reaccionar a ella.

Referencias

Bick, A., Blandin, A. y Deming, D. J. (2024). The rapid adoption of generative AI (NBER Working Paper No. 32966). National Bureau of Economic Research.

https://doi.org/10.3386/w32966

Castells, M. (1996). The rise of the network society. Blackwell Publishers. Cazzaniga, M., Jaumotte, F., Li, L., Melina, G., Panton, A. J., Pizzinelli, C., Rockall, E. y Tavares, M. M. (2024). Gen-AI: Artificial intelligence and the future of work (Staff Discussion Note SDN/2024/001). Fondo Monetario Internacional.

https://doi.org/10.5089/9798400262548.006

Freeman, J. (2025). Student generative AI survey 2025 (HEPI Policy Note 61). Higher Education Policy Institute. https://www.hepi.ac.uk/2025/02/26/student-generative-ai-survey-2025/ Gmyrek, P., Berg, J., Kamiński, K., Konopczyński, F., Ładna, A., Nafradi, B., Rosłaniec, K. y Troszyński, M. (2025). Generative AI and jobs: A refined global index of occupational exposure (ILO Working Paper 140). Organización Internacional del Trabajo. https://doi.org/10.54394/HETP0387

Kortemeyer, G., Dittmann-Domenichini, N., Schlienger, C., Spilling, E., Yaroshchuk, A. y Dissertori, G. (2023). Attending lectures in person, hybrid or online—how do students choose, and what about the outcome? International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20, Artículo 19. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00387-5

Miao, F., Holmes, W., Huang, R. y Zhang, H. (2021). Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas. UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376

UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento: Informe mundial de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908