



Prólogo

Fernando González y Galán

Sección Filosofía

Eloy Rivas S. J.

¿QUÉ DECIMOS CUANDO DECIMOS QUE ALGO ES REAL? CONSIDERACIONES SOBRE LO REAL DESDE LA PERSPECTIVA DE XAVIER ZUBIRI.

Ever Báez Zaracho.

FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS DE LA TEORÍA POLÍTICA DE ROUSSEAU.

Sección Educación

Gloria Amarilla.

INDICADORES PARA LA PROMOCIÓN DE UNA CULTURA INCLUSIVA CASO DE ESTUDIO COLEGIO PRIVADO DE ASUNCIÓN. PARAGUAY.

Sección Reseñas

Fernando González Galán

RESEÑA DEL LIBRO DE VILAS OLMEDA, MÓNICA Y CAMACHO IBÁÑEZ, JAVIER, MANUAL DE ÉTICA APLICADA EN INTELIGENCIA ARTIFICIAL. MADRID: ANAYA. 2022.

Rosa del Carmen Conti CIC.

RESEÑA DEL LIBRO DE LÓPEZ HERRERÍAS, JOSÉ ÁNGEL, ENSEÑAR Y APRENDER COMPETENCIAS. MÁLAGA: ALJIBE. 2014.



TEKÓ ANDÚ
REVISTA UNIVERSITARIA DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ISSN-L: 3006-2667

ISEHF JAVIER
UNIVERSIDAD JESUITA DEL PARAGUAY



Nº 1. DICIEMBRE 2023. ASUNCIÓN (PARAGUAY).

Diseño Gráfico: Victoria Benjamín.

ISSN: 3006-2667

ISSN de enlace (ISSN-L): 3006-2667

Tekó Andú

DIRECTOR

FERNANDO GONZÁLEZ GALÁN

CONSEJO EDITORIAL

GABRIEL ELADIO INSAURRALDE CÉSPEDES, ISEHF JAVIER PARAGUAY

FERNANDO GONZÁLEZ GALÁN, ISEHF JAVIER PARAGUAY

ROSA CONTI, ISEHF JAVIER PARAGUAY

ABELARDO MONTIEL, UNIVERSIDAD UTIC PARAGUAY

CONSEJO CIENTÍFICO

JUAN PABLO ESCOBAR GALO (UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR,
GUATEMALA)

ALEJANDRA LUNA GUZMÁN (UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD
DE MÉXICO, MÉXICO)

SILVINA AVILA PAZ (UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA,
ARGENTINA)

YASMANI SANTANA (ITESO, UNIVERSIDAD JESUITA DE GUADALAJARA,
MÉXICO)

FUNDADORES

GABRIEL ELADIO INSAURRALDE CÉSPEDES, ISEHF JAVIER PARAGUAY

ROSA CONTI, ISEHF JAVIER PARAGUAY

FERNANDO GONZÁLEZ GALÁN, ISEHF JAVIER PARAGUAY

Contenido

Contenido.....	1
Prólogo. Fernando González Galán.....	2
Sección Filosofía.....	4
¿Qué decimos cuando decimos que algo es real? Consideraciones sobre lo real desde la perspectiva de Xavier Zubiri. Eloy Rivas S. J.....	5
Fundamentos antropológicos de la teoría política de Rousseau. Ever Báez Zaracho.....	19
Sección Educación.....	33
Indicadores para la promoción de una cultura inclusiva caso de estudio colegio privado de asunción. Paraguay. Gloria Amarilla.....	34
Sección Reseñas.....	55
Reseña del libro de Vilas Olmeda, Mónica y Camacho Ibáñez, Javier, <i>Manual de Ética Aplicada en Inteligencia Artificial</i> . Madrid: Anaya. 2022. Por Fernando González Galán.....	56
Reseña del libro de López Herrerías, José Ángel, <i>Enseñar y aprender competencias</i> . Málaga: Aljibe. 2014. Por Rosa del Carmen Conti CIC.....	61

Prólogo. Fernando González Galán.

Este primer número de *Tekó Andú. Revista Universitaria de Filosofía y Educación. ISEHF Javier* coincide con la fundación de la Universidad Jesuita del Paraguay surgida, tras décadas de intenso trabajo como resultado del esfuerzo educativo, docente y de investigación del Instituto Superior de Estudios Humanísticos y Filosóficos San Francisco Javier de Asunción (Paraguay). *Tekó* es una expresión guaraní que significa “vida”, y *Andú* significa indagar, sentir, investigar. De ahí el nombre de la revista *Tekó Andú*, el cual vendría a significar sentir, indagar e investigar la vida desde la filosofía como amor al conocimiento y la educación como enseñanza reservada a desplegar la inteligencia, la afectividad y la moral humana. La presente edición contiene dos artículos de filosofía, uno de educación y dos reseñas. El primer artículo de filosofía lleva por título “¿Qué decimos cuando decimos que algo es real? Consideraciones sobre lo real desde la perspectiva de Xavier Zubiri”. Tras un desarrollo sobre lo real, desde el pensamiento de Zubiri se concluye en tres sentidos. El primer sentido presentaría una simbiosis entre lo real como simple relación unívoca e irreversible y la expresión formal del modo de hacernos cargo de la realidad. Este sentido tiene que ver con el modo de referirnos a la realidad, el cual nos puede llevar a la gloria pero también al desastre. El segundo sentido mostraría lo real como la palabra cuya formalidad excediendo la aprehensión humana evita el riesgo de hipostasiar la realidad. Conseguido este logro, nada se considerará como una verdad absoluta, impidiendo así que ideologías y dogmas reduzcan a uniformidades la realidad. El tercer sentido exhibiría lo real como sistema abierto y dinámico comportando lo inmediato y lo trascendental. El segundo artículo de filosofía lleva por título “Fundamentos antropológicos de la teoría política de Rousseau”. En él se plantea una antropología determinada como condicionante para el logro de una sociedad mejor, a saber, “si en el estado natural, el hombre fue libre, piadoso, bondadoso, y vivió en igualdad, entonces puede explotar estas cualidades como ser social” y, políticamente, lograr una sociedad más justa. El tercer artículo versando sobre la educación, lleva por título “Indicadores para la promoción de una cultura inclusiva caso de estudio colegio privado de Asunción. Paraguay”. En él se analizan indicadores institucionales que suministran el establecimiento de la escolaridad inclusiva. Se presenta el caso de un colegio que trabaja la inclusión, superando las

resistencias para eliminar discriminación y mejorar la aplicación de las pautas para el logro de una educación sin distinción y de calidad en base a sus capacidades. A partir de encuestas y análisis de parámetros de desempeño utilizado por docentes y directivos en la inclusión se propone un plan de actuación inclusiva.

Dr. Fernando González y Galán, Director de *Tekó Andú. Revista Universitaria de Filosofía y Educación. ISEHF Javier.*

Sección Filosofía

¿Qué decimos cuando decimos que algo es real? Consideraciones sobre lo real desde la perspectiva de Xavier Zubiri. Eloy Rivas S. J.¹

What do we say when we say something is real? Xavier Zubiri perspective.

O que dizemos quando dizemos que algo é real? Considerações sobre a realidade na perspectiva de Xavier Zubiri.

Resumen

Guiados por un tipo de reflexión filosófica más divulgativa que académica, se considera importante comenzar exponiendo algunas ideas sobre la pertinencia del tema, señalar luego lo que parece sea su núcleo problemático, describir los rasgos de lo que consideramos real y sus consecuencias epistémicas, para esbozar, finalmente, las ideas conclusivas y sus implicaciones en la actualidad. Se concluye hallando tres sentidos de lo real. 1) Lo dicho de lo real no comporta simplemente una relación unívoca e irreversible, sino que expresa como formalidad el modo de hacernos cargo de la realidad. 2) Lo que decimos de lo real podríamos definirlo con Zubiri como “logos nominal constructo”. 3) Lo real como sistema de propiedades abierto y dinámico comporta siempre un momento talitativo y un momento trascendental.

Palabras clave

Perspectiva, realidad, sentido, Zubiri.

Abstract

Guided by a type of philosophical reflection that is more informative than academic, it is considered important to begin by exposing some ideas about the relevance of the topic, then point out what seems to be its problematic core, describe the features of what we consider real and its epistemic consequences, to outline. Finally, the conclusive ideas and their implications today. It concludes by finding three senses of reality. 1) What is

¹ Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.
Correspondencia: Eloy Rivas. Email: eloyrivasanchez@yahoo.es
Recibido: 21/06/23. Aceptado: 01/10/2023

said about the real does not simply entail a univocal and irreversible relationship, but rather expresses as a formality the way of taking charge of reality. 2) What we say about the real could be defined with Zubiri as “logos nominal construct”. 3) The real as an open and dynamic system of properties always involves a talitative moment and a transcendental moment.

Keywords

Perspective, reality, meaning, Zubiri.

Resumo

Orientados por um tipo de reflexão filosófica mais informativa do que acadêmica, considera-se importante começar por expor algumas ideias sobre a relevância do tema, depois apontar o que parece ser o seu núcleo problemático, descrever as características daquilo que consideramos real e suas consequências epistêmicas, para delinear Finalmente, as ideias conclusivas e suas implicações hoje. Conclui encontrando três sentidos da realidade. 1) O que se diz do real não implica apenas uma relação unívoca e irreversível, mas expressa como formalidade o modo de assumir o controle da realidade. 2) O que dizemos sobre o real poderia ser definido com Zubiri como “construção logos nominal”. 3) O real como sistema aberto e dinâmico de propriedades envolve sempre um momento talitativo e um momento transcendental.

Palavras Chave

Perspectiva, realidade, significado, Zubiri.

Introducción

Tal como lo indicamos en el título, nuestro propósito con estas consideraciones es ofrecer algunas ideas directrices que nos ayuden a precisar el sentido, o el significado filosófico, desde una perspectiva contemporánea, de lo que decimos cuando decimos que algo es real. Seguiremos, a groso modo, tanto en el análisis como en el contenido, las líneas orientadoras que sobre este asunto nos propone el filósofo español Xavier Zubiri. En efecto, tendremos en cuenta lo que él propone como propiedades de lo real y, consecuentemente, lo que podríamos nosotros decir sobre eso real. Por razones de

espacio y tiempo, es obvio que lo que expondremos intenta ofrecer simplemente pistas aclaratorias sobre esta temática que hoy nos ocupa.

Conviene advertir, en este preámbulo introductorio, que dada la heterogeneidad de los destinatarios a quienes van dirigidas estas notas, en cuanto a su nivel de formación filosófica, tal como suponemos, haremos el esfuerzo por exponer de la forma más clara y pedagógicamente posible. Aunque en la filosofía zubiriana resulta a veces imposible no utilizar algunos términos muy suyos cuyo significado o uso es distinto al habitual. Para quienes estén más avanzados en el campo de la filosofía o más familiarizados con estos temas, a lo mejor pequemos de simplicidad; para los que estén menos, la idea es que podamos explicarnos con sencillez a la vez que con profundidad. Por razones de ligereza expositiva, nos tomamos la libertad de prescindir de todo aparato crítico, al menos en la exposición.

Guiados por un tipo de reflexión filosófica más divulgativa que académica, pensamos que es importante comenzar exponiendo algunas ideas sobre la pertinencia del tema, señalar luego lo que nos parece sea su núcleo problemático, describir los rasgos de lo que consideramos real y sus consecuencias epistémicas, para esbozar, finalmente, las ideas conclusivas y sus implicaciones en la actualidad.

Por qué discutir hoy sobre las propiedades de lo real

La irrupción de inteligencia artificial y con ella de la realidad virtual -casi en una marcha triunfal- ha desatado multitud de especulaciones acerca de lo que ello supone o podría suponer en el futuro para el desarrollo de la humanidad (Cfr. Caldera, 2023). Algunos afirman que estamos ante una nueva revolución quizás mucho mayor de que la que se produjo cuando la revolución industrial. No podríamos, a menos que pequemos de retrógrados, dejar de reconocer los logros que hoy están aún lejos de nuestro alcance, pero tampoco podemos minimizar los riesgos que esto representa. Como toda tecnología poderosa, en cuanto herramienta, también podríamos emplearla para hacernos daño. No olvidemos que, en el pasado reciente, la misma inteligencia que inventó la música de cámara inventó también la cámara de gas.

Como suele ocurrir con las grandes innovaciones, esto ha dado pie a muchas polémicas, incluso profecías de diversos tipos, algunas en verdad apocalípticas. No es nuestra intención detenernos en ello, menos aún aportar alguna visión de futuro de cosecha propia. En cambio, quisiéramos considerar algunos elementos de lo que seguiría teniendo un peso decisivo en la consideración de lo real como base para evaluar cualquier avance tecnológico.

Por otro lado, más allá de esta coyuntura, no debemos dejar de valorar lo que ha supuesto para la propia filosofía, el nacimiento de nuevos paradigmas de comprensión de lo real, que a mediados del siglo XX aparecieron de la mano de la física cuántica y otros avances científicos.

El aporte de la física moderna con el descubrimiento de la teoría heliocéntrica y de la rotundidad de la tierra, exigió, con René Descartes, que la filosofía buscara nuevos métodos e iniciara una nueva navegación (Cfr. Morente, 1938). Pensamos que, también hoy como ayer, la filosofía está transitando aminor parecido. Y consideramos que lo que se ha elaborado como teoría contemporánea, de la mano de Zubiri y otros filósofos, nos aportan elementos interesantes para introducirnos en estos nuevos paradigmas de comprensión de lo real.

El núcleo problemático de nuestras consideraciones sobre lo real

El título de estas consideraciones apunta a dos grandes ámbitos problemáticos. En primer lugar, al ámbito epistémico, por aquello de “qué decimos cuando decimos” y, en segundo lugar, sin duda, al ámbito metafísico, por aquello de “que algo es real”. Como le gusta decir a Zubiri, estos ámbitos, el metafísico y el epistémico, son ámbitos congéneres; tienen la misma raíz originaria. E incluso en el pasado, también se afirmó su afinidad. No en vano, al comienzo del libro de la metafísica de Aristóteles encontramos la famosa afirmación: el hombre desea por naturaleza conocer (Cfr. Aristóteles, pág. 69).

Desde los comienzos de la racionalización griega, en esa diversidad de búsquedas por determinar el argé que encontramos en los presocráticos, los mismos griegos cayeron en la cuenta que explicar lo que consideramos real es problemático, porque lo real no es diáfano, no tenemos acceso a ello a primera vista, y por esa misma naturaleza, todo acercamiento epistémico se hace siempre a modo de tanteo (Cfr. Morente, 1938). La formulación a la que llegó Parménides, “lo que es, es; y lo que no es, no es” y, consecuentemente, las características de este ser, que marcó hasta mediados del siglo pasado todo el pensamiento filosófico de Occidente, nos muestran –así lo sostenemos– los dos grandes problemas a los que la filosofía ha tenido que responder a lo largo de su historia para precisar lo que es real y, todavía más, para determinar qué podemos decir con verdad sobre ello.

Desde el punto de vista metafísico, podríamos decir que el problema está en el dilema que se plantea si consideramos lo real como una unidad compacta, en un cosmos taxonómico o, por el contrario, si más bien lo real comporta una diversidad desde su origen, en un cosmos producto de unas relaciones simbióticas. Y desde el punto de vista epistémico, lo que decimos cuando decimos que algo es real, resulta problemático si esto que decimos corresponde más bien a un correlato estático o, por el contrario, a un correlato dinámico.

Radicalmente no es lo mismo decir “Pedro es” a “Pedro está siendo”. Dicho de otra forma, no es lo mismo decir “que Pedro es un delincuente” a decir “que Pedro ha estado siendo sujeto de actos delincuenciales”. A la hora del abordaje real de la realidad, partir de una lectura o de otra tiene consecuencias decisivas. Por esta razón, es necesario tener presente que, en la antigüedad filosófica, Parménides, tras la búsqueda de la certidumbre epistémica, terminó restándole importancia al dinámico mundo de lo que se nos muestra sensiblemente, con el alto precio de reducir lo real al principio de identidad que, a modo de regla, garantizaba la validez de lo dicho.

Teniendo claro estos núcleos problemáticos, abordaremos primero los rasgos de lo que hoy día consideramos filosóficamente real, en contraposición con el pasado, para ofrecer luego algunas ideas sobre sus consecuencias epistémicas. No desconocemos la

tensión que podría estar presente al pensarse sobre qué problemática haya que atenderse primero, la metafísica o la epistémica, pero partimos del principio de que toda metafísica deriva siempre en una teoría del conocimiento y toda teoría del conocimiento supone siempre una metafísica. Por eso comenzamos con las consideraciones de rango metafísico.

Lo hoy que consideramos como real en contraposición con el pasado

Toda comprensión sobre la realidad presupone siempre una visión de conjunto, y dentro de ella, una comprensión de la naturaleza de cada cosa existente en particular. Algunas veces estos referentes teóricos los tenemos formulados de modo explícito, categorialmente expuestos, y otras veces de modo supuesto. Lo tengamos conscientes o no, tales referentes teóricos son lo que podríamos llamar paradigma de comprensión de la realidad. Dicho de modo más directo y sencillo, todos los seres humanos tenemos siempre un paradigma de comprensión de la realidad que empezamos a construir desde que salimos del vientre materno. Y la filosofía lo que hace es construir y proponer este paradigma de manera crítica y sistemático.

Sin entrar en especificaciones por épocas o pensadores, nosotros sostenemos que, a lo largo de la historia intelectual de Occidente, desde las primeras racionalizaciones griegas hasta nuestros días, ha habido dos grandes paradigmas de comprensión de lo real. Aquel paradigma que determinó la comprensión de la real hasta comienzo del siglo XX y, a partir de entonces, el que definimos como nuestro modo actual de comprensión. El paradigma del pasado y el paradigma actual.

Es probable que alguno se pregunte si es aceptable pensar que en el pasado ha habido un único paradigma de comprensión, como si la modernidad haya comprendido lo real de la misma manera que el medioevo o que los griegos clásicos. La respuesta evidente es que no. En términos generales, en el siglo XVIII se pensaba diferente a como se pensaba en el siglo IV antes de Cristo. El punto está en que, a pesar de las diferencias entre una época y otra, el modo de pensar Occidental comprendió lo real sobre la base de unos mismos principios formales.

Será suficiente detenernos en un solo ejemplo para demostrar y explicar mejor lo que estamos afirmando. Fijemos nuestra atención de modo exclusivo en dos de las grandes sistematizaciones metafísicas que ha habido en la historia de la filosofía: la de Aristóteles (S. IV a.C.) y la de Leibniz (S.XVIII). Tanto la idea de sustancia en Aristóteles (Cfr. Aristóteles, *Metafísica*) como la idea de mónada en Leibniz (Cfr. Leibniz, *Monadología*, p. 21), proponen que lo que cada cosa es como real, en su individualidad, incluyéndonos nosotros, refiere, en su generalidad, a una naturaleza 1) ya determinada, 2) encerrada en su propia estructura constitutiva autosuficiente y, por lo mismo, 3) autárticamente una. Algo que hoy nos sonará a chiste, esta unidad de lo real, como diría Leibniz, no tiene ni siquiera ventanas (cfr. Leibniz, *Monadología*, p. 23). Para lo que nos interesa, y sin entrar en detalles, en estos tres descriptores de lo real, no hay diferencia alguna entre un pensador y otro. En todo caso, las diferencias son meramente de enfoques como polos opuestos² o en las categorías e ideas mediante las cuales expresaron sus concepciones particulares, pero, repetimos, no en su generalidad.

Hubo que esperar hasta la aparición de la física cuántica en el siglo XX, y a sus repercusiones en los diferentes campos del saber, para que aconteciera un verdadero cambio de paradigma, del cual hoy tenemos que hacernos cargo intelectualmente. A diferencia de lo que hemos dicho que pensaban Aristóteles y Leibniz, o contrariamente a cómo se pensaba en el pasado, este nuevo paradigma propone que nada de lo que es real, incluidos nosotros mismos, puede definirse como una unidad subsistente, autosuficiente, absolutamente independiente y ya determinada por la naturaleza. Surge entonces la pregunta ¿qué es lo decisivo en nuestra consideración actual sobre lo real?

Desde lo que pensábamos que éramos a lo que somos efectivamente

Como hemos afirmado, toda la tradición filosófica en Occidente pensó que éramos, en cuanto real, una unidad atomizada. Mencionaremos los rasgos fundamentales que esta

² Como diría Zubiri, lo que la tradición clásica explicó fijándose exclusivamente en las causas, la modernidad lo explicó quedándose únicamente en los efectos, pero siempre sobre la base del mismo paradigma general. Cfr. Xavier Zubiri, *Estructura dinámica de la realidad*, Ed. Alianza, 3º Ed., Madrid, 2006, Págs. 75-82.

unidad comportaba, tal como aparecen en la tradición clásica, la cual marcó luego decisivamente la visión moderna, a pesar del nuevo enfoque. De estos rasgos del paradigma del pasado, tres de ellos nos interesan resaltar puesto que, contrastados con el paradigma actual, tendríamos que superar.

Primero, todo lo que es real viene categorialmente definido por lo que es. Recordemos de Parménides lo que ya antes habíamos mencionado: lo que es, es, y lo que no es, no es (Cfr. Parménides, Fragmentos, p. 49). Con esto eliminamos formalmente el dinamismo de la realidad con su componente intrínseco espacio-tiempo. El devenir de las cosas formará parte del mundo inexplicable de los sentidos, donde espacio y tiempo son absolutos en cuanto externo a las cosas (Cfr. Aristóteles, Física, pp. 269-28) o absolutos en cuanto condiciones a priori y trascendentales del sujeto (Cfr. Kant, CRP, pp. 71 y 76). Según el viejo paradigma, lo real es pues intemporal, constitutivamente estable y ya determinado.

En segundo lugar, lo real corresponde, bien sustancialmente o bien conceptualmente, a una unidad cerrada sobre sí, como antes dijimos. Al definir así lo real, cualquier tipo de relación será siempre accidental (Cfr. Aristóteles, Metafísica, pp. 227 y 262) o puesta lógicamente por el sujeto³. No podrá haber relación alguna que afecte la esencia de las cosas. Finalmente, en tercer lugar, lo común, es la universalidad física o racionalmente real dentro de lo cual, lo individual viene a ser mera expresión particular o enajenada de lo universal⁴. En consecuencia, el universo es esa gran explanada en la que naturalmente están puestas las cosas reales, que se relacionan a su vez accidentalmente, o es ese ámbito en el que ubicamos, desde una idealidad formal, objetivamente las cosas.

³ Cfr. Immanuel Kant, *Crítica de la razón pura*, Ed. Santillana, 20ª. Ed., Madrid, 2002, Págs. 139. Veremos que, en el caso David Hume, la relación causal entre un antecedente y su correspondiente consecuente será fruto de un hábito del entendimiento. Por ejemplo, debido a nuestro modo de comprender las impresiones que recibimos en la sensibilidad, y no por una relación natural intrínseca de los fenómenos, siempre que observemos humo, afirmaremos que hay fuego. Cfr. David Hume, *Investigación sobre el conocimiento humano*, Ed. Alianza, Madrid, 1988, Págs. 98-103

⁴ Cfr. Aristóteles, *Metafísica*, Ed. Gredos, Madrid, 2008, Pág. 230 (Libro V, 10, 3). Y Xavier Zubiri, *Sobre la esencia*, Ed. Alianza, 1º Reimpresión, Madrid, 1998, Págs. 40-41.

El aporte de la física cuántica y aquel famoso principio de indeterminación descubierto por Heisenberg en 1925⁵, produjeron la mayor novedad en la comprensión intelectual de nuestro tiempo: se propone a partir de entonces que la unidad constitutiva de lo real, contrariamente a lo que se pensaba en el pasado, es producto dinámico de una relación constituyente. No hay nada real que no sea fruto emergente de una relación dinámica.

Esta idea es la que desarrolla Zubiri en su obra “Estructura dinámica de la realidad” y cuya síntesis la expone la expresión: “lo real de suyo da de sí”. Desde lo más inorgánico, pasando por los grandes sistemas moleculares, hasta terminar en las sociedades humanas y su historia, lo que nos hace reales son las relaciones. Lo que en el paradigma clásico resultaba ser algo accidental y esencialmente ajeno, hoy día se ha convertido en el núcleo esencial de todo cuanto sea real. Lo real no es una unidad absoluta de naturaleza invariable sino un sistema de propiedades dinámico, constitutivo y constituyente.

La idea o el concepto de “relación dinámica constituyente y constitutiva”, descrito metafísicamente por Zubiri como dar de sí (Cfr. Zubiri, Estructura dinámica de la realidad, pp. 60-61), es la noción decisiva desde la que debemos entender lo real. Ya nada es lo que es y punto, según lo cual, espacio y tiempo son absolutos, sino que todo lo real es lo que está siendo sido y haciéndose históricamente. Incluso, la estabilidad de lo real, no puede considerarse ya como determinada inalterablemente por la naturaleza, sino producida por el mismo dinamismo de las estructuras constituyentes de lo real. Y lo real común, es decir, lo que nos vincula efectivamente, es, en consecuencia, el campo de lo real producto de aquello en lo que convenimos como seres reales y no aquello en lo que coincidimos como si fuéramos cualquier cosa real ya definida indefectiblemente (Cfr. Zubiri, Sobre la esencia, p. 372).

⁵ Werner Karl Heisenberg, Premio Nobel de Física en 1932. Es conocido sobre todo por formular el principio de incertidumbre. Realizó sus aportes más importantes en la teoría de la estructura atómica. En 1925 comenzó a desarrollar un sistema de mecánica cuántica, denominado mecánica matricial, en el que la formulación matemática se basaba en las frecuencias y amplitudes de las radiaciones absorbidas y emitidas por el átomo y en los niveles de energía del sistema atómico. El primer esbozo de la mecánica cuántica lo forjó en el verano de 1925.

Por esta razón, en el caso de los seres vivos, no existen, entonces, las especies como unidades universales absolutas, de las cuales los individuos aparecen como una emanación necesaria, sino que, el proceso de especiación sucede en los individuos por sus relaciones constituyentes y constitutivas, en el acontecer dinámico del cosmos. No existe de ningún modo individuación de la especie sino especiación de los individuos (Cfr. Zubiri, Estructura dinámica de la realidad, p. 153). Así, pues, en síntesis, -y quedémonos con esta idea- según el paradigma contemporáneo, no hay nada en el universo que no sea producto de una relación constituyente, constitutiva, dinámica, temporal y, en el caso de los seres humanos, esencialmente abierta.

En este sentido, lo que hoy día consideramos real es producto de lo que podríamos definir como relaciones simbióticas, por aquello de que habría que comprenderlas como interacciones constituyentes íntimas que hacen posible, activa e ineludiblemente, el desarrollo de cosmos. Justamente porque esta interacción dinámica de lo real es determinante, y por el efecto que ha tenido su desconocimiento, es que hoy han alcanzado una importancia decisiva nuestras preocupaciones ecológicas.

Consecuencias epistémicas del nuevo paradigma

En correspondencia con la idea de que todo lo que es real es producto de una relación, para Zubiri el punto de partida de cualquier conocimiento que la persona posee sobre la realidad es fruto de esa relación que se origina en la impresión primordial de la realidad. Que sea impresión quiere decir que es una afectación sensible y que sea de realidad es una formalidad que describe la modalidad en que esa sensibilidad es afectada (Cfr. Zubiri, Inteligencia sentiente, p. 54ss.). Queda de entrada rechazada la dicotomía entre sensibilidad y entendimiento, expresamente clara en los clásicos, y supuesta inconscientemente en las epistemologías modernas.

Expliquemos con detenimiento esto que decimos. El término “realidad” es una formalidad. Esto quiere decir, en principio, sencilla y llanamente, que es una palabra, que es un término, una categoría; e igual que cualquier otra palabra, ésta también refiere a algo, quiere enunciar algo, pretende describir algo que está más allá de ella en sí

misma. Esta palabra “realidad” en cuanto palabra refiere, para Zubiri, a dos momentos. En primer lugar, describe el modo como el sujeto humano siente lo que existe; incluye esto su propia existencia. En este sentido el ser humano no siente simplemente cosas que existen, sino que estas cosas las siente como reales. En el caso de los animales, éstos sentirían simplemente estímulos (Cfr. Zubiri, *Inteligencia sentiente*, p. 58).

En segundo lugar, también la palabra realidad describe el modo como son las cosas en sí mismas para los humanos. Para todos nosotros las cosas existen porque son reales. De manera específica, realidad quiere decir que las cualidades que yo siento, las notas o cualidades que recibo de las cosas cuando éstas me afectan, son cualidades que no me las invento yo por arte de magia, sino que son cualidades de las cosas mismas, son cualidades suyas, tanto es así que las llamamos propiedades de las cosas que existen. Que sean cualidades suyas o propiedades suyas -de las cosas- es lo que quiere decir Zubiri cuando afirma que ser real es “ser de suyo” o ser real es “ser en propio”. De este modo, la experiencia originaria fenomenológica para Zubiri es que los seres humanos somos los únicos seres vivos que sentimos realmente las cosas reales desde la propia realidad de las cosas (Cfr. Zubiri, *Inteligencia sentiente*, p. 61ss.).

Ahora bien, ¿dónde ha estado el error para Zubiri de todas las visiones filosóficas a lo largo de la historia, incluyendo a las propias fenomenologías precedentes, y por lo cual no responden al nuevo paradigma sobre lo real? Según él, la reflexión filosófica precedente, distinguió erróneamente entre el sentir y el pensar, separándolos, y por eso acabaron en un falso concepto de inteligencia y por lo mismo en un equívoco en el modo como entendieron la naturaleza epistémica de lo que decimos sobre la real (Cfr. Zubiri, *Inteligencia sentiente*, p.85).

Igual que para todos los tiempos y etapas de la filosofía, también para Zubiri entender algo es conocerlo. Pero conocer algo no significa sólo pensarlo y he aquí su novedad. Para toda la tradición, lo que los sentidos nos ofrecían de las cosas era una especie de material en bruto que luego la razón, el pensamiento o la conciencia ordenaban y pensaban, y de ahí se derivaba el conocimiento. Para Zubiri, como vimos antes, el

conocimiento originario ya viene dado de modo primordial en los sentidos. Los sentidos inteligen. Por eso para Zubiri la inteligencia humana es una inteligencia sentiente.

¿Pero en qué sentido inteligen los sentidos humanos? Ya lo hemos dicho, la sensibilidad humana siente las cosas reales como reales, por eso podemos hablar de una sensibilidad inteligente o de una inteligencia sentiente. Una y la otra cosa, significan lo mismo. De este modo, inteligir es sentir lo real como real y pensar es una modalidad de éste inteligir que se funda inseparablemente en el inteligir primordial que es el inteligir sentiente. ¿Por qué el ser humano se ve exigido a pensar las cosas? Porque de modo primordial y básico establece con su entorno y consigo mismo una relación mediante la formalidad de lo real, en otras palabras, las siente como reales.

La inteligencia humana desde esta perspectiva despliega la actividad de la intelección en tres momentos no inseparable sino solo distinguibles para el análisis: la intelección sentiente, mediante la cual sentimos que las cosas como reales; el logos sentiente, que es esa modalidad del pensar gracias a la cual indagamos qué es eso que es real, comprendiendo lo real desde un campo de realidad; y finalmente, la razón sentiente, gracias a la cual los seres humanos discurrimos sobre la conexión funcional de eso real, según su naturaleza, con el resto de las cosas reales, comprendiendo de este modo lo real ya no desde un campo, sino en el marco del mundo, cómo es eso que es real en realidad. Así pues, en esa unidad constitutiva que conforma el acto unitario de la intelección, llegamos a saber que las cosas son reales (impresión de realidad), qué es eso que es real (logos sentiente) y cómo es eso en realidad (razón sentiente).

No hay pues desconexión entre el acto sentiente y el acto del pensar, la actividad posterior se desgaja de manera exigente del primero y en él funda su valor. Por lo tanto, la verdad última de las cosas no descansa en las elucubraciones formales que podamos hacer, por muy agudas que sean, sino en las cosas mismas. Este despliegue de la intelección, lógico y racional, campal y mundanal, completa el acto de la intelección sentiente en cuanto que apunta a otras dimensiones de lo real (lo trascendente) que quedaron, a modo de iceberg, apenas indicadas en lo efectivamente hecho presente (lo talitativo) de la impresión de realidad. Y lo que podamos formular, lo que podemos

decir, sobre las cosas, aún mediante el cálculo o el método matemático más verosímil, sólo es significativo si es capaz de expresar eso que se manifiesta como realidad en realidad.

A modo de conclusión

¿Qué decimos entonces cuando decimos que algo es real? Varias ideas responden finalmente a esta inquietud:

En primer lugar, nos estamos refiriendo a una relación constitutivamente simbiótica. Lo dicho de lo real no comporta simplemente una relación unívoca e irreversible, sino que expresa como formalidad el modo de hacernos cargo de la realidad. Nos jugamos la propia existencia en lo que decimos de lo real. Por eso razón, ya algún pensador llamó la atención sobre el elogio y la refutación del ingenio. El modo ingenioso de referirnos a la realidad y tratar con ella ha hecho posible las grandes glorias humanas, pero también los grandes desastres. Corremos el peligro, como ya lo advirtió alguien, de volvernos estúpidos con tantos artefactos inteligentes.

En segundo lugar, en cuanto expresión formal de lo real, lo que decimos de lo real podríamos definirlo con Zubiri como “logos nominal constructo”. Esto quiere decir que toda palabra será siempre una formalidad cuya validez significativa no es simplemente consecuencia de una correspondencia directa e inequívoca respecto de algo que excede la aprehensión humana. En consecuencia, no podemos perder de vista que toda palabra será siempre una formalidad que intenta expresar constructivamente el sentido abierto de lo real en su dinamismo constituyente. Con esto superamos todo peligro de hipostasiar la realidad o lo que es lo mismo, de una comprensión peyorativamente ideológica, dogmática, reductiva y uniforme de lo real.

Lo real como sistema de propiedades abierto y dinámico comporta siempre un momento talitativo -lo que lo real es, tal cual, en su manifestación inmediata (actual)- pero, además, e indisolublemente comporta también un momento trascendental. Esta dimensión trascendental contiene, como campo o como mundo real, dinamismos

inexorables. Pienso que esto nos puede ayudar a discernir, evaluar y sortear los peligros que pueden derivarse de la importancia decisiva que le estamos dando a la realidad virtual y sus dinamismos.

Bibliografía

- Aristóteles. (2008). *Física*. Madrid: Ed. Gredos.
- Aristóteles, (2008). *Metafísica*. Madrid: Ed. Gredos.
- García Morente, M. (1938). *Lecciones preliminares de filosofía*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- Kant, I. (2002). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Ed. Santillana.
- Leibniz, G. W. (1983). *Monadología*. Barcelona: Ed. Orbis S.A.
- Parménides/Heráclito. (1983). *Fragmentos*. Barcelona: Ed. Orbis S.A.
- Tomás Caldera, R. (2023). *Sentido de realidad*, en: <https://lagranaldea.com/2023//06/04/sentido-de-realidad/>
- Zubiri, X. (1998). *Inteligencia sentiente*. Madrid: Ed. Alianza.
- Zubiri, X. (2006). *Estructura dinámica de la realidad*. Madrid: Ed. Alianza.

Fundamentos antropológicos de la teoría política de Rousseau. Ever Báez Zaracho.

Anthropological foundations of Rousseau's political theory

Fundamentos antropológicos da teoria política de Rousseau

Ever Báez Zaracho⁶

Resumen

El presente trabajo presenta la antropológica de Rousseau que está íntimamente ligada con su propuesta política. Este trabajo tiene como propósito poner de manifiesto el proceso reflexivo – argumentativo de Rousseau, que partiendo del análisis del problema de las desigualdades humanas, postula una concepción antropológica que posibilite abordar dicha problemática, para luego plantear una propuesta política coherente que tenga como objetivo la abolición de dichas desigualdades. En la visión optimista acerca del hombre considera que se puede lograr una sociedad más justa en donde no se acentúe tanto la desigualdad social.

Palabras clave

Hombre natural, libertad, igualdad, contrato.

Abstract

This document presents Rousseau's anthropology that is closely linked to his political proposal. The purpose of this paper is to highlight Rousseau's reflective-argumentative process, which, based on the analysis of the problem of human inequalities, postulates an anthropological conception that makes it possible to address this problem, to then propose a coherent political proposal that has as its objective the abolition of these

⁶ Egresado del Instituto Superior de Estudios Humanísticos y Filosóficos San Francisco Javier (ISEHF).
Correspondencia: Ever Báez. Email: everbaez@hotmail.com
Recibido: 10/06/23. Aceptado: 10/10/2023

inequalities. In the optimistic vision of man, he believes that a fairer society can be achieved where social inequality is not accentuated so much.

Keywords

Natural man, freedom, equality, contract.

Resumo

Este trabalho apresenta a antropologia de Rousseau, que está intimamente ligada à sua proposta política. O objetivo deste trabalho é destacar o processo reflexivo-argumentativo de Rousseau, que, a partir da análise do problema das desigualdades humanas, postula uma concepção antropológica que permita enfrentar esse problema, para depois propor uma proposta política coerente que visa abolir essas desigualdades. Na visão otimista do homem, considera que é possível alcançar uma sociedade mais justa onde a desigualdade social não seja tão acentuada.

Palavras chave

Homem natural, liberdade, igualdade, contrato.

Introducción

Rousseau tiene una visión optimista con respecto a mejorar la desigualdad existente entre los hombres, por tal motivo, presenta sus fundamentos antropológicos que están íntimamente unidos con sus propuestas políticas.

Rousseau acepta que existe un estado natural y un estado de civilización o de cultura. Pero ya desde los orígenes de su pensamiento, particularmente en su *Discurso sobre las ciencias y las artes* (2001,56), lejos de aceptar que la civilización o la cultura hayan superado el estado de naturaleza del ser humano, por el contrario, terminaron corrompiendo una naturaleza bondadosa.

En este trabajo, primeramente, se presentará las características del hombre natural según Rousseau. Dichas características son esenciales ya que las mismas tienen que ser mantenidas en el estado social para que de esa forma el hombre pueda vivir la libertad, la igualdad y el amor de sí.

En el segundo apartado se hará un análisis del proceso en que el ser humano pasó desde su estado simple natural hasta la creación de estructuras muy complejas de convivencia social. Así se analizará la aparición de ciertos fenómenos humanos que dieron fundamento para la aparición paulatina de las desigualdades entre los hombres, situación que no obedece a su naturaleza.

Como último apartado se abordará la propuesta política de Rousseau, quien trata de combatir la creencia ciega de las bondades de la civilización y aceptación acrítica de las desigualdades sociales. Para ello, el autor propone un nuevo pacto social, ideado en su obra *El Contrato Social*, que tiene como objetivo combatir contra esas desigualdades sociales.

2. Fundamentos antropológicos

El ginebrino presenta al hombre natural con características muy peculiares que a continuación se presenta.

2.1. La fortaleza física

Según Rousseau (2004, 29), el hombre al estar desprovisto de todos los instrumentos, técnicas, armas, etc., no fue impedimento para conseguir los alimentos, ni para ser temido o respetado por los demás animales feroces. Esto se debe a la habilidad que posee. Rousseau resalta este hecho porque le interesa destacar que el peligro no es el factor causante para que el hombre se asocie.

Hay que mencionar también que en esta etapa el hombre fue favorecido por la naturaleza, ya que la tierra abandonada a su fertilidad natural proveía de los alimentos (Rousseau, 2004,30). No había necesidad de buscar comestibles.

2.2. La soledad y la ociosidad

El autor describe al hombre como un ser solitario, aislado de los demás individuos de su misma especie, es autosuficiente, no tiene necesidad física, ni psicológica de compartir con los demás (Rousseau, 2004, 31).

Según Duchet (1976, 48), un punto importante que subraya Rousseau sobre el hombre es que lo clasifica entre los frugívoros, es decir, que se alimenta exclusivamente de vegetales. Con esta tesis, el autor quiere decir que el hombre por naturaleza no necesita comer animales; por lo tanto, no requiere de otros para alimentarse, no tiene necesidad biológica para asociarse.

Otra característica que menciona Rousseau (2004, 31) del hombre natural es su ociosidad. Esta se entiende no en un sentido moderno, sino más bien comprendiendo que el ser humano se realiza en soledad y para alimentarse no es necesaria la actividad laboral, sus necesidades las satisface sin esfuerzo.

2.3. La libertad y la perfectibilidad

Rousseau aborda una cuestión fundamental del pensamiento de su siglo: la libertad. Para el autor (2004, 36), la libertad es una facultad esencial que posee el hombre. Es una disposición natural y está íntimamente relacionada con la igualdad.

La libertad se entiende como la capacidad que el ser humano tiene de autodeterminarse, de escoger o tomar decisión de lo que va a hacer de su vida (Rousseau, 2004, 36).

Según el ginebrino (2004, 36), el hombre en su estado puro natural no recibe educación, no se detiene a reflexionar sobre la naturaleza, ni sobre la vida, sino que la vive libre y espontáneamente.

La posesión de la libertad es igual para todos los hombres en su estado natural. En este estado, el hombre además de gozar de la libertad, goza de la igualdad, pero esta igualdad se predica en relación a la libertad, no en cuanto a las cualidades individuales. La igualdad nace de la libertad, todos somos iguales porque somos libres por naturaleza (Rousseau, 2004, 36). Para el autor la libertad es fundamental ya que forma parte de la esencia del hombre. El hombre tiene que ser poseedor de la libertad independientemente del estado en el que se encuentra.

Otra facultad que diferencia al hombre del animal es la perfectibilidad. La perfectibilidad es la facultad que tiene el hombre de completarse, de desarrollarse según su naturaleza racional y libre, está desplegada en el estado natural. Según Rousseau (2004,37), el hombre nace incompleto, con deseo de adquirir perfecciones. Esta es una facultad que permite al hombre desarrollar las demás facultades; es una capacidad de abrirse, de aprender nuevas habilidades y crear nuevas culturas.

La libertad y la perfectibilidad, a entender del autor (2004, 37), contrastan con el pensamiento de los demás filósofos, quienes también reflexionaron sobre el hombre natural; estos se preocupaban más en atribuir la razón al hombre y no pudieron descubrir algo tan fundamental que empuja en cada ocasión hacia la sociabilidad.

2.4. La bondad natural

La bondad natural del hombre en el *Segundo Discurso* conduce a analizar el amor de sí y la piedad.

¿Qué es el amor de sí para Rousseau? El autor lo define de la siguiente manera:

El amor de sí es un sentimiento natural que lleva a todo animal a velar por su propia conservación, y que, dirigido en el hombre por la razón y modificado por la piedad, produce o engendra el sentimiento de humanidad y el de virtud (2004, p. 123).

El amor de sí es natural en el hombre y está relacionado con el deseo de conservar la propia vida. El hombre en el estado natural, que posee pocas pasiones, gracias al amor de sí es impulsado a su propio cuidado. Se puede decir que gracias al amor de sí el hombre conserva y disfruta la vida.

Otra de las cualidades naturales que posee el hombre, según Rousseau (2004, 49), es la piedad. La misma forma parte del hombre natural. ¿Cómo se entiende esta facultad? El autor manifiesta que es una virtud natural, universal, que consiste en sentir repugnancia ante el dolor.

El hombre natural que es bondadoso por naturaleza ha adquirido un sentimiento ya en la etapa social, que es el amor propio. El amor propio es el amor egoísta y es engendrado por la razón (Rousseau, 2004,123). Este sentimiento no natural es lo que le empuja al hombre a buscar su bienestar personal.

3. El problema de la desigualdad social

El autor parte de la siguiente cuestión: si el ser humano tiene una naturaleza bondadosa, que debe ser expandida, ¿cómo explicar las terribles degradaciones que sufre el ser

humano en las sociedades modernas? Ahí se plantea la tesis de que si lo natural es la bondad, entonces, el egoísmo, la servidumbre o la explotación del hombre por el hombre no son de su naturaleza, sino que han ido apareciendo como fruto de las relaciones sociales a lo largo de la historia. Es decir, la maldad es fruto de la artificialidad de las relaciones humanas sociales. A continuación se presenta como fue apareciendo la desigualdad moral.

3.1. La desigualdad física y la desigualdad moral o política

Rousseau (2004, 25) manifiesta que existen dos clases de desigualdades, por un lado, están las desigualdades físicas que son naturales, y por el otro lado, las desigualdades morales o políticas, que son artificiales, o mejor dicho, no se corresponden con la naturaleza humana.

Cuando Rousseau (2004, 25) habla de desigualdades físicas plantea las diferencias que existen entre los hombres, teniendo en cuenta la edad, las fuerzas corporales, las cualidades del espíritu, la estatura, color de cabello, color de ojos, etc.

¿En qué consiste la desigualdad moral o política? Para Rousseau (2004, 25), “la desigualdad moral o política son los privilegios que gozan unos en perjuicio de otros”, y pone como ejemplo el hecho de ser más rico, más respetado, más poderoso, o de hacerse obedecer. Vuelve a resaltar que esta desigualdad es artificial, producto de una convención. De esta manera, Rousseau contradice radicalmente la idea que sostiene que la desigualdad física es la que origina la desigualdad moral.

3.2. Establecimiento de la familia

Según Rousseau, el hombre, como ser natural, gozaba de los beneficios de la naturaleza, pero en un momento dado se presentan las dificultades: “Pronto se presentaron las dificultades que fueron precisas aprender a vencerlas: la altura de los árboles que le impedían alcanzar sus frutos, la concurrencia de los animales que buscaban para alimentarse, la ferocidad de los que atentan contra su vida” (2004, 60).

Al presentarse las dificultades, el hombre tuvo que luchar contra los demás animales por los alimentos. También empezaron algunas confrontaciones con otros individuos de su misma especie por la escasez de alimentos; a entender de Rousseau (2004, 60) estos acontecimientos ayudaron al hombre a crear instrumentos para su defensa, con materiales que tenía a su disposición. El hecho de enfrentarse con otros animales y con otros individuos le ayudó a aprender que tiene que ceder ante el más fuerte.

Al presentarse los problemas, sobre todo climáticos, el hombre empieza un periodo de adaptación que le ayuda a ser un inventor. El hecho de que tiene que buscar alimentos que no sean solamente frutos, hace que el hombre invente el sedal (hilo de pescar) y el anzuelo (Rousseau, 2004, 60).

Rousseau (2004, 62) hace un recorrido rápido y llega, a su entender, a la época de choza. La siguiente invención significativa, según el ginebrino, es el hacha. Esta pequeña herramienta de piedra, le ha servido al hombre para dar pasos gigantes hacia la vida social. El autor menciona que el hombre utilizó esta herramienta para cortar ramas de árboles, cavar la tierra y hacer para su choza de paja, que posteriormente cubría con arcilla. Se nota como procesual y lógicamente, según Rousseau (2004, 62), van apareciendo en la vida del hombre las herramientas y las invenciones; todas ellas son antecedidas por ciertas situaciones que se van presentando con la ayuda de la perfectibilidad.

3.3. La metalúrgica, la agricultura y la propiedad privada

El hombre que realizaba sus actividades sin la cooperación de los demás, se bastaba a sí mismo. Según el autor (2004, 67), llega un momento en que el hombre tuvo necesidad del auxilio de otros, como también se dio cuenta de que era útil tener provisiones para dos, desapareciendo así la igualdad.

Los siguientes pasos hacia la vida social y hacia la desigualdad son la metalúrgica y la agricultura. Según comenta el autor, “la perversión de género humano para el poeta sería el oro y la plata, pero un filósofo, cuya visión es más profunda, tal perdición se encuentra en el trigo y el hierro”. Es sabido que la agricultura requiere de muchos trabajos, el hombre al ser poseedor de una chacra deja el azar, no vive solamente en el presente, se proyecta a un futuro y piensa en acumular. También el trabajo en la agricultura necesita cooperación, y por supuesto, asentarse en un lugar por un lapso de tiempo considerable (Rousseau, 2004, 67).

En cuanto a la metalúrgica, según el ginebrino (2004, 67) ha sido mantenida bien oculta por la naturaleza, y su descubrimiento no pudo haber sido tan fácil. Que algún incendio haya favorecido el descubrimiento no le convence tanto, por el hecho de que las minas no se encuentran entre las vegetaciones, generalmente se forman en lugares áridos. Piensa que lo más probable es que el descubrimiento se haya dado por alguna erupción volcánica.

Rousseau fue preparando el terreno para presentar el tema de la propiedad privada. Primeramente, presenta la vida del hombre en el estado natural, con sus características, como la soledad, libertad, perfectibilidad, amor de sí, la piedad. Posteriormente, muestra cómo el hombre fue paso a paso adquiriendo ciertas cualidades que contribuyeron a una desigualdad moral. Hasta que llega a la desgracia más grande de la humanidad, que es la propiedad privada. Manifiesta que después del descubrimiento de la metalúrgica y la aplicación de las técnicas de cultivo tuvo lugar la repartición de las tierras.

Al comienzo de la segunda parte del *Segundo Discurso* Rousseau manifiesta: “El primero que habiendo cercado un terreno, descubrió la manera de decir: Esto me pertenece, y halló gentes bastantes sencillas para creerle, fue el verdadero fundador de la sociedad civil” (2004,59).

El hecho de cercar la tierra adquiere importancia, porque a partir de dicho acontecimiento, otros individuos, por más que necesiten para su subsistencia, ya no pueden disponer de los alimentos, que se encuentran dentro de la misma, porque tiene un dueño.

3.4. Estado de guerra y el pacto

Según el ginebrino (2004, 68), el hombre puro natural llegado a este punto ya ha desaparecido; ahora, o es un hombre propietario, o es un siervo que trabaja en la propiedad del dueño.

El tener, de a poco, va siendo más importante que el ser. Ser poseedor de grandes extensiones de tierra, poseer cualidades como la fuerza, belleza, destreza, mérito, talentos, adquieren una importancia fundamental para el hombre (Rousseau, 2004, 68).

A entender del ginebrino (2004, 70), el hombre en esta época es devorado por la ambición; así, sus fuerzas, su atención, se focalizan en poseer. La competencia, la rivalidad, sus deseos de aprovecharse se convierten en tareas cotidianas. Teniendo en cuenta las características del hombre que describe el autor, se puede imaginar un estado de intranquilidad, de ansiedad, de angustia, e infelicidad, etc.

Dos cosas son constantes en este momento: “las usurpaciones de los ricos y los latrocinios de los pobres” (Rousseau, 2004, 71). Un día un individuo rico puede someter a uno más débil, pero al día siguiente se puede convertir el rico en vasallo y el débil en amo.

El hombre está intranquilo, ansioso, miedoso, ya no puede seguir en esta situación, tiene que encontrar una solución a la problemática. La solución que encuentran los poderosos es realizar un pacto. Es preciso señalar que el pacto del *Segundo Discurso* es diferente al pacto del *Contrato Social*. En este apartado se analiza solamente el pacto del Segundo Discurso, que es un pacto totalmente injusto. Se trata de un pacto de poderosos, que tiene como resultado la aparición del derecho, que no es más que una justificación de una situación que se dio por la fuerza.

Los poderosos viendo que este estado de cosa no les es conveniente y que necesitan buscar la forma en donde puedan asegurar sus posesiones y dominación hacia los más débiles, empiezan a buscar una solución beneficiosa para su empresa:

Unámonos, les dijo, para garantizar contra la opresión a los débiles, contener a los ambiciosos y asegurar a cada uno la posesión de lo que le pertenece. Instituyamos reglamentos de justicia y de paz a los cuales todos estemos obligados a conformarnos, sin excepción de persona, y que reparen de alguna mantener los caprichos de la fortuna, sometiendo igualmente al poderoso y al débil a mutuos deberes (2004, 73).

De esta manera se inicia la sociedad civil en donde los ricos aseguran su poder legitimándolo a través de las leyes. Al leer cómo se dio el primer pacto muchos pueden pensar en la actualidad lo inocentes que fueron esos hombres para aceptar dicho pacto. Pero lo paradójico es que los poderosos en la actualidad siguen obrando de la misma manera y los pobres no se dan cuenta de que están participando activa e inconscientemente en el avasallamiento.

3.5. Estado natural

Llegado a un punto, en donde la corrupción es imperante, y la única ley es la del más fuerte, se puede decir que se ha desvanecido el principio del bien y de la justicia. Todos vuelven a ser iguales y tiene lugar un nuevo estado que es el estado que Rousseau llama estado natural (2004, 73).

Es oportuno mencionar que hay una diferencia entre estado puro natural y estado natural. La diferencia radica en que en el estado puro natural el autor presenta al hombre tal como ha salido de la mano de la naturaleza; mientras que el estado natural es producto de la corrupción (Rousseau, 2004, 73).

4. Propuesta política de Rousseau

4.1. El pacto en *El Contrato Social*

El Contrato Social no es un tratado sobre política en general, ni de historia de la política humana, sino que se trata de proponer un modelo ideal y no un hecho histórico. El autor piensa que poniendo en práctica su propuesta política se tendrá un Estado legítimo, en donde se garantizarán las libertades y la igualdad ciudadana.

En el estado natural el hombre ha utilizado su fuerza para sobrevivir, pero esa fuerza es insuficiente para los nuevos desafíos que surgen con la convivencia social. Entonces, necesariamente tiene que buscar una solución para poder hacer frente a esta nueva situación. El medio que encuentra para no perecer es realizar un pacto. En este sentido, se puede notar que la propuesta del ginebrino es muy parecida a la propuesta de Hobbes. Para este pensador la inseguridad es permanente y la vida, que es el valor supremo, está en riesgo; por lo tanto, uno se ve obligado a realizar el pacto (Rousseau, 2007,27).

El gran dilema presentado a Rousseau es cómo resguardar la libertad natural en la convivencia social. La situación es clara: cualquier organización social supone pautas, formas de organización, leyes, etc. Y una característica fundamental de las leyes es que no permiten la desobediencia o el desacuerdo, simplemente se cumplen necesariamente. El supuesto es que la vida social, incluso cuando no es injusta, supone la existencia de leyes que restringen la libertad. Entonces la pregunta del ginebrino es clara ¿se puede resguardar esa libertad natural de autodeterminación del hombre en la convivencia civil?

La respuesta a ésta pregunta es la propuesta política de Rousseau pensada para garantizar la permanencia de la libertad e igualdad en un estado civil. Se puede decir que el problema no radica tanto en encontrar una forma de asociación, sino lo que realmente hay que encontrar es una asociación especial en donde el individuo tiene que seguir obedeciéndose a sí mismo y seguir gozando de la libertad. Ese es el gran desafío de Rousseau.

Es cierto, que el autor coincide con pensadores como Hobbes, Locke y Grocio en el sentido de que en un momento dado se tiene que dar necesariamente el contrato, ya que el individuo no puede ser forzado a ninguna circunstancia que él no elija (Rousseau, 2007, 23).

Otro punto importante que hay que resaltar en el contrato que propone Rousseau es el uso de la razón. En este sentido se mantiene del lado de todo el pensamiento ilustrado al sostener que solamente la razón puede encontrar una solución que permita vivir un

pacto sin renunciar a la libertad. La razón debe encontrar el camino desde una libertad natural a una libertad civil.

La principal cláusula que Rousseau propone para el contrato es la siguiente:

La enajenación total de cada asociado con todos sus derechos a toda la comunidad; porque, en primer lugar, al darse cada uno por entero, la condición es la misma para todos, y al ser la condición igual para todos nadie tiene interés en hacerla costosa a los demás (2007, 24).

Desde el punto de vista de Rousseau (2007, 24) el pacto se da desde la absoluta libertad y desde el uso de la razón. “Cada hombre decide formar parte del pacto y la enajenación total, que posibilita que la unión sea perfecta”. Es cierto, que en el pacto hay una enajenación de los derechos individuales, pero a entender de Rousseau se da solución a este problema, ya que, cada asociado enajena su derecho, no en favor de otro individuo, sino de toda la comunidad, a la que también pertenece.

El pacto que propone Rousseau (2007,24) está libre de sometimiento y no hay ninguna pérdida para ninguno de los hombres.

En el contrato todos se dan bajo las mismas condiciones y todos gozan de los mismos derechos. Así no se destruye la libertad, ni la igualdad, ya que, esa libertad e igualdad natural ahora ceden a la igualdad y libertad social. En cuanto a la igualdad se debe mencionar que el pacto no excluye a nadie, todos forman parte del mismo. Se puede notar cómo va teniendo lugar la voluntad general.

Al tener lugar el pacto, el hombre pasa a formar parte de una sociedad civil, es un ser social y moral que recibe todos los beneficios de la asociación. La idea central en este sentido es que ningún hombre puede obedecer una ley en la que no haya participado en su creación. Según comenta Fraile, la libertad se resguarda en la medida en que se participa en las discusiones sobre las leyes y cuando el individuo las obedece, también se obedece a sí mismo. La libertad natural se convierte, entonces, en libertad civil, ya que, el ejercicio de la primera libertad se hace posible por medio de la ciudadanía; es decir, por medio de la participación en las cuestiones públicas. De esta manera, y gracias a este pacto, el individuo no pierde su libertad, cuando se constituye como ciudadano.

4.2. Voluntad general

¿Qué es la voluntad general? Es la voluntad de los ciudadanos como un solo cuerpo, se refiere a la conservación y al bienestar general. Al ser el pueblo un solo cuerpo, pero con varios miembros, entonces cualquier movimiento, acciones que se realizan se tiene que hacer pensando en el bien de todo el cuerpo. Si uno de los miembros recibe algún daño afecta a todo el cuerpo, por lo tanto, es indispensable buscar el bien común. “La voluntad general es la voluntad recta que siempre tiende a la utilidad pública” (Fraile, 1991, 939).

Teniendo en cuenta que la voluntad general es un solo cuerpo, es necesario que haya una conciencia de que se forma parte de un todo.

¿Cómo puede haber una conciencia de que se forma parte del todo? Según Rousseau (2007,115), la conciencia de que se forma parte de un todo no puede ser natural, por el hecho de que la sociedad misma es anti natural, por tanto, son las instituciones las que deben educar a sus miembros de que se forman parte de un cuerpo.

Es bueno señalar que para el autor la voluntad general no es solo la suma de las voluntades particulares, tampoco es la voluntad de todos. Con esto uno se da cuenta de que Rousseau fue consciente de que dentro de la sociedad podría aparecer un líder y convencer al pueblo de crear leyes injustas (Rousseau, 2007, 38).

5. Conclusión

El pensamiento de Rousseau no ha sido sepultado por el tiempo, se pueden rescatar numerosas ideas del mismo, que pueden servir para dar solución a varios problemas actuales, tales como: una sociedad con exclusiones, con injusticias, con desigualdad, con mala distribución de las riquezas y, sobre todo, con una libertad negada para muchas personas.

Las obras como el: *Discurso sobre el origen y fundamentos de la desigualdad entre los hombres* y *El Contrato Social*, indican el profundo deseo de Rousseau de lograr una sociedad más justa, en donde no impere la desigualdad, y que el hombre no se convierta en un lobo para el hombre. A lo largo de su pensamiento puede notarse un profundo desacuerdo con todos los pensadores que de una u otra manera justifican la violencia o la desigualdad apelando a lo natural en el ser humano. La gran diferencia del ginebrino con sus antecesores, en este sentido, radica en su visión positiva y perfectible de la naturaleza humana.

Se valora que el autor haya recurrido a la antropología para conocer hipotéticamente al hombre tal cual ha salido de la mano de la naturaleza. Se sabe que la preocupación del autor es la desigualdad existente entre los hombres y no analiza de entrada esta problemática, sino que tuvo la perspicacia de buscar la raíz del problema en la antropología. Se pondera que haya caracterizado al hombre como bondadoso por naturaleza, porque de esa forma uno puede ver una luz para una sociedad más justa. Si en el estado natural el hombre fue libre, piadoso, bondadoso, que vivió en igualdad, entonces puede explotar estas cualidades como ser social.

Bibliografía

- 1750: Rousseau J. (2021). *Discours sur les sciences et les arts. Discurso sobre las ciencias y las artes*. Madrid: Alianza.
- 1755: Rousseau J. (2004). *Discurso sobre el origen de la Desigualdad entre los hombres*. Buenos Aires: Leviatán.
- 1762: Rousseau J. (2006). *Emilio o La Educación*. Buenos Aires: Gradifco.
- 1762: Rousseau J. (2007). *El contrato Social*. Buenos Aires: Gradifco.
- Abbagnano, N. (1993). *Diccionario de Filosofía*. Decima reimpresión. México: EFE.
- Althusser, L. (1993). *Sobre el "Contrato Social"*. En Presencia de Rousseau. José Sazbón. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cabo, R. (1997). *Fundamento del patriarcado moderno. Jean Jacobo Rousseau*. Madrid: Ediciones Cátedra
- Cassirer, E. (1968). *Antropología Filosófica*. México: EFE.
- Duchet, M. (1976). *Antropología e historia en el siglo de las luces*, México: Siglo XXI.
- Fernández J. (1992). *Hobbes y Rousseau, entre la autocracia y la democracia*. México: Progreso.
- Fernández, L. (2004). *Historia de la Filosofía Moderna*. Navarra: EUNSA.
- Fraile, G. (1991). *Historia de la filosofía III*. Madrid: BAC.
- Grimsley, R. (1997). *La filosofía de Rousseau*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández, J. (1989). *La ley del Corazón: Un estudio sobre Rousseau*. Murcia: Edit. Suárez Barcala.

- Jovenel, B. (2013). *Ensayo sobre la política de Rousseau*. Madrid: Edit. Encuentro.
- Morante, J. (1995). *Sentimiento y razón en la política. El pensamiento de Rousseau*. Madrid: Alianza.
- Villaverde, M. (1998). *Rousseau y el pensamiento de las luces*. Madrid: Tecnos.

Sección Educación

Indicadores para la promoción de una cultura inclusiva caso de estudio colegio privado de asunción. Paraguay. Gloria Amarilla.

Indicators for the promotion of an inclusive culture case study private school of Asunción. Paraguay.

Indicadores para a promoção de uma cultura inclusiva estudo de caso de escola particular de Assunção. Paraguai.

Gloria Amarilla⁷

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar los indicadores institucionales que promuevan el desarrollo de una cultura inclusiva en una institución escolar. El mismo con un enfoque mixto, con datos de carácter cuantitativo con medición numérica y cualitativa de observación. El tipo de investigación fue descriptiva, analítica situacional y de campo. Se realizó en cuatro fases. Los informantes fueron 56 docentes y 4 directivos. Las variables investigadas versan sobre la Educación inclusiva, Cultura inclusiva y parámetros de desempeño. Para la recolección de los datos se empleó la observación y la encuesta, y de instrumentos una guía de observación y dos cuestionarios respectivamente. Para el análisis de los datos recolectados, se empleó la estadística descriptiva sin la determinación de la muestra, varianza o moda o comprobación de una hipótesis. Luego del análisis, de estos datos obtenidos la investigadora concluye que, aunque la institución está orientada hacia una pedagogía inclusiva, la misma no impera como cultura, a pesar de existir fortalezas que caracterizan una educación inclusiva en el colegio objeto de estudio, existen aún debilidades presentes en ella. Al respecto se propone a manera de sugerencia la implementación de un plan contentivo de parámetros de desempeño institucional que permitan promover el desarrollo de una cultura inclusiva en dicha institución.

⁷Instituto Superior de Estudios Humanísticos y Filosóficos San Francisco Javier (ISEHF).
Correspondencia: Gloria Amarilla. Email: gloamarilla@gmail.com
Recibido: 13/06/23. Aceptado: 19/10/2023

Palabras clave

Educación inclusiva, Cultura inclusiva, parámetros de desempeño y plan.

Abstract

The study aimed to analyze the institutional indicators that promote the development of an inclusive culture in a school. The same with a mixed approach, with quantitative data with numerical measurement and qualitative observation. The type of research was descriptive, situational and field analysis. It was carried out in four phases. The informants were 56 teachers and 4 directors. The variables investigated dealt with inclusive education, inclusive culture and performance parameters. The techniques for data collection used were observation and survey, and an observation guide and two questionnaires were used as instruments. For the analysis of the collected data, descriptive statistics were used without the determination of the sample, variance, mode or verification of a hypothesis. After the analysis, from these obtained data, the researcher concludes that, although the institution is oriented towards an inclusive pedagogy, it does not prevail as a culture. Despite the existence of strengths that characterize an inclusive education in the school under study, there are still weaknesses present in it. In this regard, the implementation of a plan containing institutional performance parameters that allow promoting the development of an inclusive culture in that institution is proposed as a suggestion.

Keywords

Inclusive education, Inclusive culture, performance parameters and plan.

Resumo

O objetivo do estudo foi analisar os indicadores institucionais que promovem o desenvolvimento de uma cultura inclusiva em uma instituição escolar. O mesmo com uma abordagem mista, com dados quantitativos com medição de observação numérica e qualitativa. O tipo de pesquisa foi descritiva, situacional e analítica de campo. Foi realizado em quatro fases. Os informantes foram 56 professores e 4 gestores. As variáveis investigadas tratam de educação inclusiva, cultura inclusiva e parâmetros de atuação. A observação e um inquérito foram utilizados para recolher dados, e um guia

de observação e dois questionários foram utilizados como instrumentos, respetivamente. Para a análise dos dados coletados foi utilizada estatística descritiva sem determinação de amostra, variância ou moda ou teste de hipótese. Após a análise destes dados obtidos, a investigadora conclui que, embora a instituição esteja orientada para uma pedagogia inclusiva, não prevalece como cultura, apesar de existirem pontos fortes que caracterizam uma educação inclusiva na escola em estudo, ainda existem fragilidades presente nele. Neste sentido, propõe-se como sugestão a implementação de um plano contendo parâmetros de atuação institucional que permitam promover o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na referida instituição.

Palavras chave

Educação inclusiva, cultura inclusiva, parâmetros e plano de desempenho.

1. Introducción

La búsqueda de una sociedad más avanzada y respetuosa de los derechos humanos ha sido un desafío constante. A medida que avanzamos, surgen nuevos retos para lograr cambios significativos que aborden problemas arraigados como la discriminación, ya sea por motivos étnicos, raciales o económicos. A pesar de haber avanzado desde los tiempos de la esclavitud en la mayoría de las naciones y culturas del mundo, la discriminación aún persiste en diversas formas, lo que socava el derecho a la igualdad de oportunidades y condiciones. Tal como lo afirma la Organización de los Estados Americanos (2011).

Desde hace varios años hemos venido sosteniendo que, además de las debilidades que aún existen en nuestras instituciones y en nuestra práctica política, la plena vigencia de la democracia en América adolece de un grave problema de desigualdad, que no solo afecta a la convivencia democrática, sino que es también un obstáculo para un crecimiento sano. (OEA, 2011, p13).

A pesar de existir avances significativamente sostenidos por parte de instituciones privadas y públicas en el ámbito local e internacional, en la lucha contra la discriminación desde los tiempos de la esclavitud y otros períodos oscuros de la historia, este problema aún persiste en sociedades contemporáneas. Aunque las leyes y normativas se han promulgado en muchas naciones para proteger los derechos y la

igualdad de todas las personas, la discriminación persiste en formas más sutiles y en ocasiones más insidiosas. Afirmación sostenida por la OEA (2011) al expresar “Los desafíos siguen siendo inmensos, pero la oportunidad de superarlos está ahí, y también el optimismo que muchos muestran ante la actual situación.” (p 9)

La discriminación étnica persiste como un desafío, ya que las personas continúan siendo tratadas de manera desigual debido a su origen étnico o cultural. Esto se manifiesta en prejuicios, estereotipos y exclusiones de grupos minoritarios en diversas áreas como la educación y el empleo. A pesar de los esfuerzos en favor de la diversidad y la inclusión, aún queda trabajo por hacer para superar estas barreras. (OEA, 2011, p 40).

Asimismo, la discriminación racial continúa siendo un problema en muchas partes del mundo, a pesar de los esfuerzos por promover la igualdad racial y combatir el racismo institucional. Las personas de diferentes razas a menudo enfrentan discriminación en el acceso a recursos y oportunidades, así como en su vida diaria, lo que puede llevar a tensiones raciales y desigualdades arraigadas en la sociedad. (OEA, 2011, p 105).

La discriminación por discapacidad afecta profundamente a las personas en varios aspectos de sus vidas, incluyendo la accesibilidad, oportunidades educativas y laborales, y la persistencia de prejuicios y estereotipos que limitan sus perspectivas. (Gutiérrez, Martín y Jerano 2018, p17) Es de vital importancia crear conciencia y emprender acciones concretas para erradicarlas y fomentar una sociedad inclusiva y equitativa que brinde igualdad de oportunidades para todas las personas, independientemente de sus capacidades.

Aunque se han logrado avances significativos en la promoción de los derechos humanos y la igualdad, la discriminación en todas sus formas sigue siendo un problema persistente en la sociedad. Para avanzar hacia una sociedad verdaderamente avanzada y respetuosa de los derechos humanos, debemos seguir comprometidos en abordar estos desafíos arraigados y trabajar juntos para promover la igualdad de oportunidades y condiciones para todas las personas, independientemente de su origen étnico, racial o económico. (OEA, 2011, p 50).

Dada la notoriedad del tema en los actuales momentos, se ha seleccionado para este estudio un colegio privado de la ciudad de Asunción Paraguay, en el cual se llevó a cabo la investigación. Esta institución busca promover la educación inclusiva como parte de su compromiso con los principios educativos, que abogan por la formación de

sociedades inclusivas y democráticas basadas en el respeto y la equidad en lugar de la discriminación. Sin embargo, la reflexión sobre estos principios y la búsqueda de igualdad de oportunidades no garantizan necesariamente la existencia de una cultura inclusiva en la institución educativa. Por tanto, presentan ciertos indicios que promueven el desarrollo por lo que se estableció como objetivo el analizar la cultura inclusiva en la escuela, identificando las fortalezas y debilidades en relación con la inclusión. Se investigaron los parámetros de desempeño utilizados por docentes, personal técnico y directivo para definir estrategias que fomenten una cultura inclusiva en el colegio.

El presente artículo se divide en varias secciones, que incluyen una introducción que plantea el problema, una sección que describe la metodología utilizada en la investigación, los resultados la discusión de algunos aspectos importantes y las conclusiones, para finalmente presentar las referencias bibliográficas.

2. Material y Método

El estudio se llevó a cabo mediante un enfoque de investigación mixta, abordando aspectos cualitativos y cuantitativos. Se dio mayor énfasis a la recopilación de datos cualitativos debido a su idoneidad para los objetivos de la investigación, mientras que los datos cuantitativos se obtuvieron para brindar una visión más completa de las variables y constructos analizados. No se utilizaron técnicas estadísticas inferenciales en el análisis de datos cuantitativos, en su lugar, se emplearon estadísticas descriptivas para interpretar sumas y porcentajes. Esta combinación de enfoques permitió lograr con éxito los objetivos de la investigación.

Para Tashakkori y Teddlie (2003), un estudio de métodos mixtos implica la recopilación y el análisis de datos cuantitativos y/o cualitativos en una sola publicación en el que los datos se recopilan de forma simultánea o secuencial, se les da una prioridad e implican la integración de los datos en una o más etapas del proceso de investigación. (Tashakkori y Teddlie 2003, p.207), por tanto, los métodos mixtos constituyen una clase de diseños de investigación en las que se emplean las aproximaciones cuantitativas y cualitativas en el tipo de preguntas, métodos de investigación, recolección de datos, procedimiento de análisis e inferencias.

Arias (2012), explica que, en un estudio es posible identificar distintos enfoques de investigación, en lo particular hay una amplia variedad de modelos y clasificaciones

disponibles para ello. No obstante, sin importar cuál sea la clasificación que se emplee, “todos son tipos de investigación, y al no ser excluyentes, un estudio puede ubicarse en más de una clase” (p.23).

Sobre este particular, el tipo de investigación de este estudio según su nivel fue descriptivo, una elección metodológica que proporcionó un marco sólido para abordar los objetivos de investigación y para profundizar en la comprensión de los fenómenos estudiados.

En primer lugar, es importante destacar que la naturaleza descriptiva de la investigación permitió una exploración exhaustiva de las variables de interés. Se recopilaron datos detallados que narraron las características, comportamientos y atributos de los sujetos o elementos de estudio. Esta fase descriptiva sirvió como punto de partida para comprender el contexto en el que se circunscribió el estudio y para identificar patrones, tendencias y relaciones iniciales. Para Hernández, Fernández y Baptista (2010) explican:

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p 80).

Además del tipo descriptiva, la investigación desde el punto de vista de su diseño fue analítico situacional. Esto implicó un análisis más profundo de los datos recopilados. Como se señaló anteriormente, se empleó en la técnica de análisis, la estadística descriptiva para datos cuantitativos que vinieron a reforzar el análisis de los datos cualitativos. Este diseño permitió examinar las relaciones entre variables de estudio, determinar la fuerza de las asociaciones e, identificar factores. Para Hurtado (2000)

Este tipo de estudio analítico situacional corresponde al criterio de fuente. Intenta, a partir de un diagnóstico previo (estudio descriptivo), analizar los elementos que intervienen en una situación determinada. Se diferencia del analítico documental en que los datos son obtenidos por el investigador en el campo, o a partir de hechos, que se encuentran ocurriendo para el momento de la investigación.

La combinación de un enfoque descriptivo y analítico en el diseño del estudio proporcionó una perspectiva completa y enriquecedora de los fenómenos estudiados. Por un lado, se obtuvo una visión detallada y holística de la situación, lo que ayudó a comprender mejor los contextos y las características de los sujetos involucrados. Por otro lado, se logró un nivel de profundidad en el análisis que permitió extraer conclusiones significativas y respuestas a las preguntas de investigación planteadas. (Hurtado, 2000, p278).

Es importante además resaltar que desde el punto de vista de su propósito el tipo de investigación de campo no experimental, porque fue especialmente útil en situaciones donde se busca no solo conocer la realidad presente, sino también comprender los hechos de estudio en el propio lugar de los acontecimientos. Además, este diseño permite la replicación y generalización de los resultados a otras poblaciones o contextos similares, lo que contribuye a la validez externa de los hallazgos. En palabras de Arias (2010) este tipo de investigaciones son:

La investigación de campo es aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene la información, pero no altera las condiciones existentes. De allí su carácter de investigación no experimental (Arias, 2010, p31).

En una investigación mixta, se sigue un proceso único y personalizado, aunque existen patrones generales de diseño que combinan métodos cuantitativos y cualitativos, proporcionando pautas para crear un diseño específico. Se recomienda seguir estas fases: (Hernández, Fernández y Baptista. 2010, p 558) dichos autores recomiendan las siguientes:

En esta etapa se establecen los fundamentos teóricos y conceptuales del estudio, se definen las variables, se identifican las preguntas de investigación, se establecen los objetivos y, si es necesario, se formulan hipótesis iniciales. (Hernández, Fernández y Baptista. 2010, p 559).

En esta fase, se selecciona el método o enfoque de recopilación de datos que mejor se adapte a la pregunta de investigación, la naturaleza de los datos y los recursos disponibles. (Hernández, Fernández y Baptista. 2010, p 560).

En los enfoques de investigación mixta, se emplean procedimientos basados en estadísticas descriptivas e inferenciales, así como procedimientos de codificación y evaluación temática para analizar los datos. (Hernández, Fernández y Baptista. 2010, p 580).

En esta etapa, se realizan inferencias basadas en los resultados obtenidos, lo que conduce a conclusiones relevantes y generalizaciones en relación con la literatura existente y las implicaciones observadas en los resultados.(Hernández, Fernández y Baptista. 2010, p 580).

Son individuos que, debido a sus experiencias previas, habilidad para relacionarse con otros y con redes dentro del ámbito del estudio, pueden desempeñar un papel fundamental al guiar al investigador, convirtiéndose en una valiosa fuente de información. (Mendieta, 2015, p 1148). En consideración a ello, los informantes de esta investigación lo conformaron los 56 docentes y 4 directivos de un colegio privado de la ciudad de Asunción lugar del estudio.

Las variables del estudio estuvieron conformadas por la cultura escolar inclusiva, parámetros de desempeño en el clima escolar e inclusión. A continuación, se muestra una serie de tablas contentivas de la información que se manejó al diseñar los instrumentos, con las respectivas variables de estudio y los constructos de cada una de ellas, los cuales permitieron posteriormente a la investigadora diseñar el contenido de los instrumentos aplicados:

Tabla 1 Variable de estudio: Cultura Escolar Inclusiva

Objetivo del estudio	Variable	Constructo
Analizar los indicadores institucionales que promuevan el desarrollo de una cultura inclusiva en un colegio privado de la Ciudad de Asunción. Paraguay.	Cultura escolar inclusiva	1 Solidez
		2 Seguridad
		3 Lugar acogedor
		4 Lugar adecuado
		5 Valoración de los miembros
		6 Concienciación
		7 Sensibilización
		8 Objetivos orientados
		9 Conocimiento
		10 Normas
		11 Políticas
		12 Información sobre inclusión
		13 Información a los alumnos
		14 Ambiente de inclusión
		15 Trabajo individual
		16 Instrumento de recolección de datos

Fuente: Ortiz y Lobato(2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. **Diseño:** Propio

Tabla 2 Variable de estudio: Parámetros del desempeño en el clima escolar

Objetivo del estudio	Variable	Constructo
Analizar los indicadores institucionales que promuevan el desarrollo de una cultura inclusiva en un colegio privado de la Ciudad de Asunción. Paraguay.	Clima escolar	1 Valores institucionales
		2 Sistema de creencias
		3 Garantías
		4 Esmero
		5 Compromiso
		6 Percepción
		7 Solidaridad
		8 Ambiente de apoyo
		9 Orientación al personal
		10 Lasos de amistad

Fuente: Pérez (2000) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. **Diseño:** Propio.

Tabla 3 Variable de estudio: Inclusión

Objetivo del estudio	Variable	Constructo
Analizar los indicadores institucionales que promuevan el desarrollo de una cultura inclusiva en un colegio privado de la Ciudad de Asunción. Paraguay.	Inclusión	1 Respeto
		2 Discriminación a estudiantes
		3 Discriminación a profesores
		4 Discriminación entre alumnos
		5 Discriminación entre profesores
		6 Discriminación entre el personal
		7 Respeto a la diversidad
		8 Tolerancia
		9 Trato cordial para todos
		10 Manual o protocolo
		11 Respeto a la diversidad
		12 Adecuación de la infraestructura
		13 Exclusión
		14 Minorías étnicas
		15 Buenas prácticas
		16 Apoyo
		17 Prácticas reflexivas
		18 Mismas oportunidades
		19 Educación equitativa

Fuente: Gutiérrez, Martín y Jerano (2018) La Cultura, Pieza Clave para Avanzar en la Inclusión en los Centros Educativos. **Diseño:** Propio

Se utilizó una técnica de observación para recopilar información cualitativa, registrando las prácticas de docentes y directivos en el entorno natural del estudio mediante una guía específica. Además, se empleó la técnica de la encuesta para obtener datos cuantitativos. Se crearon dos cuestionarios con 41 preguntas cada uno para evaluar la percepción de la comunidad educativa, incluyendo directores y docentes, sobre los parámetros de desempeño en la institución, centrándose en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la política de inclusión del centro. Se diseñaron de manera que las respuestas fueran dicotómicas y con un orden diferente a las variables para evitar contaminar a la muestra.

En primer lugar, se llevó a cabo una observación durante un mes para comprender las características generales de un colegio privado en Asunción y conocer cómo se practican los parámetros de desempeño relacionados con el clima escolar e inclusión. Luego, se utilizaron cuestionarios para recopilar información sobre el estado actual del proceso de inclusión en el colegio y su disposición para fomentar la cultura inclusiva.

La información recopilada de los instrumentos y fuentes bibliográficas se analizó para obtener resultados y conclusiones. Estos resultados condujeron a la propuesta de un plan de difusión destinado a promover una cultura inclusiva en la institución educativa en estudio. Se utilizaron tablas para organizar la información y los constructos de las variables que facilitaron el análisis de datos.

3. Resultados

La institución bajo estudio se esfuerza por implementar políticas públicas y normativas relacionadas con la inclusión, tanto a nivel nacional como internacional, en respuesta a la discriminación presente en la sociedad y especialmente en el ámbito educativo. Ha demostrado su compromiso con la educación inclusiva al permitir la inscripción desde 2005 de estudiantes del sexo masculino, a pesar de haber sido originalmente concebida para albergar a mujeres. También ha admitido a estudiantes con discapacidad o con necesidades específicas de apoyo educativo, capacitando a su personal para brindar un soporte adecuado. La institución promueve el respeto y la valoración de todas las personas en la comunidad educativa y ha desarrollado una política de inclusión para orientar a sus miembros.

Sin embargo, se han identificado algunas discrepancias en las opiniones de los directivos y los educadores sobre la cultura inclusiva de la institución. Mientras que algunos directivos no se sienten completamente seguros en el ambiente de la escuela, los profesores afirman conocer y practicar los valores institucionales, como el respeto a los derechos humanos. También hay cierta incertidumbre sobre el respeto a las diversas ideologías religiosas.

A pesar de estas discrepancias, es evidente que la institución promueve activamente valores fundamentales de la educación inclusiva, como la tolerancia y la solidaridad. Aunque se han registrado casos aislados de discriminación en la escuela, principalmente dirigidos hacia estudiantes con discapacidad, se ha observado que el personal realiza un seguimiento constante para prevenir estas situaciones y garantizar que todas las personas reciban un trato cordial y respetuoso.

Los indicadores de desempeño en relación con la inclusión se basan en la revisión de fuentes documentales y la implementación de normativas, como la Ley 5136/13 de Educación Inclusiva en Paraguay. La metodología de enseñanza/aprendizaje combina teoría y práctica, involucrando a instructores internos y externos para promover la educación inclusiva y la diversidad educativa.

En resumen, la institución demuestra un compromiso con la inclusión, aunque existen discrepancias en la percepción de algunos sobre la cultura inclusiva de la escuela. Se observan esfuerzos para promover el respeto, la tolerancia y la solidaridad, junto con la implementación de normativas pertinentes en el marco de la educación inclusiva.

4. Discusión

La institución ha logrado avances positivos en la promoción de la inclusión, reduciendo casos de discriminación entre estudiantes, profesores y personal en general. Aunque se han registrado algunos problemas, como la aceptación de diversas creencias religiosas, se ha trabajado en la responsabilidad compartida para lograr resultados educativos satisfactorios.

El clima laboral que se vive en la institución es favorable para una cultura inclusiva dentro de la comunidad educativa en general. Sin embargo, existen desafíos para la generación de un ambiente que promueva actitudes positivas en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.

La comunidad educativa se esfuerza en crear vínculos y fomentar valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, aunque se reconoce la necesidad de mejorar en este aspecto. La institución debe mejorar su sistema de creencias y garantizar que los valores inclusivos se difundan y apliquen en dicha comunidad.

La capacitación profesional es esencial para mejorar el desempeño de educadores y personal en general, aunque es necesario fortalecer esta práctica con espacios que aborden temas y propuestas más reales y efectivas. Los temas de inclusión escolar y la integración de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo son aspectos importantes para mejorar la actitud y el desempeño del maestro.

La concientización de todos los actores, incluyendo directivos, docentes, personal, padres y tutores, es fundamental para promover la inclusión. La evaluación inclusiva y el acceso a la tecnología son herramientas clave en este proceso. La integración, aunque dirigida a un sector específico, busca la equidad y debe ser aplicada tanto a estudiantes como al resto de la comunidad que forma parte y está involucrada en la misión y visión de la escuela.

En síntesis, la institución tiene fortalezas en la promoción de la inclusión, pero también enfrenta desafíos en la creación de una cultura inclusiva. Se identifican áreas de mejora en la capacitación, difusión de normativas y promoción de valores inclusivos en la comunidad educativa.

Conclusión

El trabajo efectuado se centró en un problema de alcance mundial, específicamente en la discriminación en los servicios educativos, de manera puntual en cómo afecta a los derechos educativos de los niños debido a sus creencias religiosas, políticas, raza, género y condiciones físicas, mentales o sociales. En respuesta a esta problemática, Paraguay ha implementado leyes y normas para proteger a los niños afectados. El objetivo principal fue identificar parámetros de desempeño institucional para fomentar una cultura inclusiva en un colegio privado de la ciudad de Asunción Paraguay durante el período 2019-2022, con la participación de docentes y directivos, como los informantes claves.

Se realizaron encuestas para identificar las fortalezas y debilidades de la cultura inclusiva en la comunidad educativa. Se observó que la institución promueve valores

como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, pero aún existen desafíos en la eliminación de la discriminación. El colegio se esfuerza por proporcionar un ambiente acogedor y seguro, pero se encontraron algunos casos aislados de actos discriminatorios entre estudiantes.

Se analizaron los parámetros de desempeño utilizados por docentes y directivos en relación con la inclusión. La escuela ha implementado una política basada en leyes gubernamentales, la ejecución de esta política no siempre es posible, lo que genera problemas en ocasiones.

La institución tiene como objetivo formar ciudadanos comprometidos con la sociedad y sigue un proceso de admisión basado en el respeto a las características y condición de los estudiantes. Sin embargo, es necesario revisar con frecuencia y actualizar la política de inclusión, y a la vez difundirla para lograr mayor compromiso y una aplicación más efectiva.

Se señala la importancia de la capacitación para el personal educativo y la concientización de las familias en la promoción del respeto a la diversidad. Se propone la evaluación más flexible y diversificada, y a la vez se destaca la necesidad de tecnología verdaderamente inclusiva.

En tal estudio y a manera de sugerencia, se presentó una propuesta de plan de aplicación de parámetros de desempeño institucional para promover la cultura inclusiva en el colegio objeto de estudio. Dicho plan busca una transformación profunda en los años venideros y se espera que los informes de evaluación guíen hacia la obtención de las acciones correctivas.

En resumen, el colegio trabaja en función a la educación inclusiva, pero a su vez enfrenta desafíos para eliminar la discriminación y mejorar la aplicación de las normas de forma precisa, cuyo objetivo debe ser siempre enfocado a garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación sin distinción y de calidad en base a sus capacidades.

Bibliografía

- Acedo, C. (2000). Dossier Educación Inclusiva. Revista Trimestral de Educación Comparada, 145 (1). Oficina Internacional de Educación y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

-
- Aguilar, L. (1991): “El informe warnock”. Cuadernos de Pedagogía, 197, 62-64. [Consultado 31 de octubre de 2020] Disponible en: <https://es.scribd.com/document/281727946/Informe-Warnock>
 - Ainscow, M. (2008): “Organizaciones educativas al servicio de la sociedad”. En Congreso Interuniversitario de Organización e Instituciones educativas. [Consultado 17 de diciembre de 2020] disponible en <https://es.scribd.com/document/552872334/Organizaciones-Educativas-Al-Servicio-de-La-Sociedad>
 - Araque, N & Barrio, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de los procesos educativos inclusivos. Madrid: Revista de Ciencias Sociales Prima Social N°4. [Consultado 14 de noviembre de 2020] Disponible en: https://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/13_N4_PrismaSocial_natividad_joseluis.pdf
 - Arias, F (2012) El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. (6ta edición) Editorial Episteme. Caracas. República Bolivariana de Venezuela.
 - Arnáiz, P. (2019): Educación inclusiva: una escuela para todos. Lección magistral leída en el acto académico de Santo Tomás de Aquino de 29 de enero de 2019. Imprime Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia. Murcia. España.
 - Barrio de la Puente, J. (2008). Hacia una educación Inclusiva para todos. Revista Universidad Complutense de Madrid, 20 (1) pp. 13-31. [consultado, 14 de enero de 2021] Disponible en: <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/CALIDAD%20DE%20VIDA/EDUCACION%20INCLUSIVA/hacia%20una%20educacion%20inclusiva%20para%20todos%20-%20Jose%20Luis%20Barrio%20-%20articulo.pdf>
 - Booth, T. & Ainscow, M. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
 - Booth, T. y Ainscow, M. (2011) Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en los centros escolares. OEI, CSIE y FUHEM.
 - Castillo, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. Revista educación. Vol.39, n.2, pp.123-152. ISSN 2215-

2644. [Consultado 12 de marzo de 2021] Disponible en:
<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>

- Compañía de Santa Teresa de Jesús. (2005). Propuesta Educativa Teresiana. [consultado 02 de abril de 2021] Disponible en: https://oviedo.escuelateresiana.com/wp-content/uploads/2023/01/propuesta_educativa_teresiana.pdf
- Constitución de la República del Paraguay. (2012) Legislación Paraguaya. Asunción.
- Dueñas, L. (2010). Educación Inclusiva Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 21, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 358-366 Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía Madrid, España
- Dyson, A., Howes, A., y Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students (Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre, Institute of Education, London. [consultado 24 de noviembre de 2020] <http://eppi.ioe.ac.uk/>
- Flores, G. Martínez, H y González, M. (2018). La escuela inclusiva: una perspectiva desde la diversidad. Revista Digital FILHA. [Consultado 15 de enero 2021] Disponible en: http://www.filha.com.mx/upload/publicaciones/archivos/20181231205971_la_escuela_inclusiva.pdf.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). Legislación y políticas de educación inclusiva. FUEM. Madrid. España.
- Giné C. (2009). La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. ICE/Horsori. Barcelona. España.
- González, P. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. Revista de Psicodidáctica, 10 (2), pp. 97-109. [Consultado, 15 de noviembre de 2020] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17510208>
- González, T. (2011). Evaluación inclusiva y calidad educativa: concreciones conceptuales y metodológicas. Universidad de Sevilla. Sevilla. España.
- Grau, S., Álvarez, J., y Tortosa, M. (2014). ¿Es posible la inclusividad en el sistema educativo actual? Convivir y Conducta, International Journal of Developmental

and Educational Psychology INFAD, 1 (7), pp. 45-52. [Consultado 15 de diciembre de 2020] Disponible en: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.775>

- Gutiérrez, M. Martín, V. y Jerano, C (2018) La Cultura, Pieza Clave para Avanzar en la Inclusión en los Centros Educativos. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 11, Número 2. [Consultado, 06 de octubre de 2023] Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/325/355>
- Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age. Theachers College Press. Columbia University New York. USA.
- Hartasánchez, J (2002). Perfil dinámico de la cultura organizacional de los directivos públicos en México. VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa Portugal. [Consultado 12 de mayo de 2020] Disponible en: <https://es.scribd.com/document/256379839/Perfil-Dinamico-de-La-Cultura-Organizacional-de-Los-Directivos-Publicos-en-Mexico>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista P. (2010) Metodología de la Investigación. (5ta edición) Mc Graw Hill. DF. México.
- Hurtado, J (2000) Metodología de la Investigación Holística. (3ra edición) Instituto Universitario de Tecnología Caripito. Servicios y Proyecciones para América Latina. Caracas. República de Venezuela.
- Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (INTEF). (2012). Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad. Madrid. España.
- Ley 1264/98 General de Educación, Paraguay, 1998. [consultado 12 de noviembre del 2020] Disponible en http://www.cej.org.py/games/Leyes_por_Materia_juridica/EDUCACION/LEY%201264.pdf
- Ley 5136/13 de Educación Inclusiva, Paraguay, 2013 [consultado 12 de noviembre del 2020] Disponible en: <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2698/educacion-inclusiva>
- Ley N. º 1680/01. Código de la niñez y la adolescencia, Paraguay, 2001. (versión concordada) [consultado 12 de noviembre de 2020]. Disponible en

http://www.spp.org.py/wp-content/plugins/downloads-manager/upload/código_ninez_adolescencia.pdf

- Lledó, A. (2010). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista Educación Inclusiva*, vol. 3 No (3) [consultado 12 de noviembre de 2020]. Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19063/1/Art.%201%20Investigaci%c3%b3n.pdf>
- Maris, S., Grobert, C. y Telis, C. (2010). Desde lo que se propone, a lo que se hace: Una Escuela... ¿Inclusiva o integradora? (Trabajo de grado, Licenciatura en Educación Inicial), Universidad Católica del Uruguay, Facultad de Ciencias Humanas.
- Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D., y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. [Consultado 15 de enero 2021] Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-47242017000100014&script=sci_abstract&tlng=es
- Mendieta, G (2015) Informantes y muestreo en investigaciones cualitativas. *Investigaciones Andina*, vol. 17, núm. 30, abril-septiembre, 2015, pp. 1148-1150 Fundación Universitaria del Área Andina Pereira, Colombia. [consultado, 06 de octubre de 2023] Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>
- Moriña, A. (2004). *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Editorial Grao. Madrid. España.
- Murillo, F.J., & Krichesky, G. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), pp. 26-43. [Consultado 12 de febrero de 2021] Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>.
- OEA (Organización de Estados Americanos) (2011). *Desigualdad e Inclusión Social en las Américas*. 14 ensayos. [consultado 06 de octubre de 2023] Disponible en <https://www.oas.org/docs/desigualdad/libro-desigualdad.pdf>
- Ortiz, M. & Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55 (1), 27-39. [consultado, 06 de octubre de 2023] Disponible en

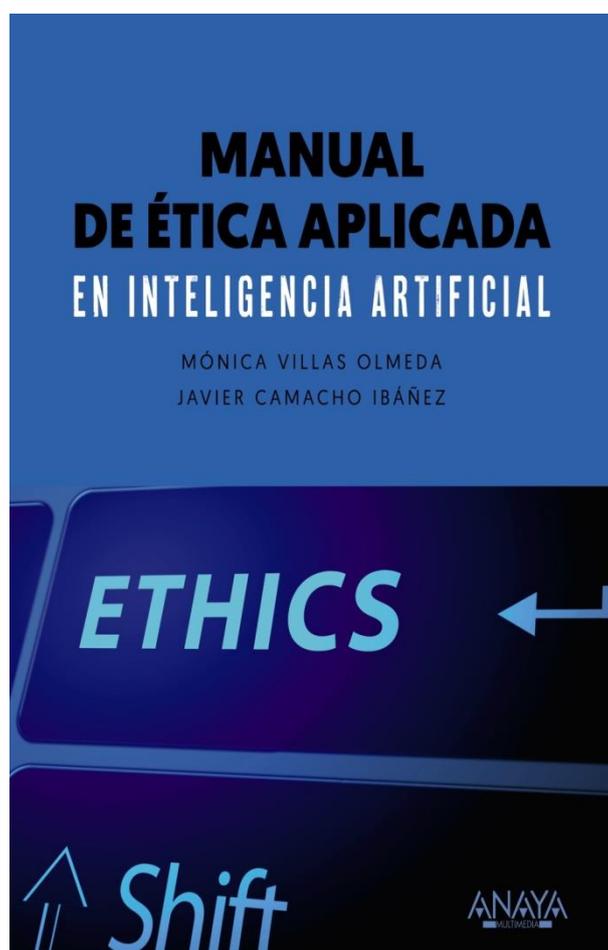
https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YQISamAibBUJ:https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2011/08/Escuela-inclusiva-y-cultura-escolar_algunas-evidencias-emp%25C3%25ADricas.pdf&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=py

- Pérez, Á. (2000) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. (3ra edición) Ediciones Morata, S.L. Madrid. España.
- Sandoval, M. (2011) Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 9, (4). [Consultado 12 de febrero de 2021] Disponible en:<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art6.pdf>
- Sarasola, M. (2014). Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" vol.14 No. 3 [Consultado 14 de noviembre de 2020] Disponible en:<https://www.redalyc.org/pdf/447/44732048022.pdf>
- Sarto, Ma. P., Venegas y Ma. E. (2009). Aspectos Clave de la Educación Inclusiva. Publicaciones del INICIO, Colección Investigación Salamanca. [Consultado 14 de enero de 2021] Disponible en: <https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Schein, E. (2004). Organizational culture and leadership. Third edition.: Jossey-Bass. San Francisco. USA.
- Simón, C.y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. [Consultado 14 de enero de 2021] Disponible en:<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Comprender-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-para-intentar-llevarla-a-la-pr%C3%A1ctica.pdf>
- Stoll, L., y Fink, D. (1999) Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora. Octaedro. Barcelona. España.
- Tashakkori, A and Teddlie, C (2003) Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research [Manual de Métodos Mixtos en Investigación Social y Conductual] Sage Publications. International Educational and Professional Publisher. London. England.
- UNESCO (2000) Declaración y Marco de Acción sobre Educación para todos. Conferencia Mundial. Dakar [Consultado 12 de febrero de 2021] Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje [Consultado 12 de febrero de 2021] Disponible en:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Velázquez, V. y De Torres, J. (2018). Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay. Asunción: Inclusión Internacional.
- Villegas, E. (2012). Actitud del docente de Primaria respecto a la Educación Inclusiva en tres Instituciones Educativas de Ventanilla. (Tesis de grado, Maestro en Educación). Universidad San Ignacio de Loyola, Escuela de Postgrado, Facultad de Educación, Lima.
- Winter, E., & O’Raw, P. (2010). Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs. National Council for Special Education.[Consultado 12 de febrero de 2021] Disponible en:http://www.ncse.ie/uploads/1/NCSE_Inclusion.pdf

Sección Reseñas

Reseña del libro de Vilas Olmeda, Mónica y Camacho Ibáñez, Javier, *Manual de Ética Aplicada en Inteligencia Artificial*. Madrid: Anaya. 2022. Por Fernando González Galán.



Mónica Villas Olmeda es ingeniera Industrial egresada en 1994 del Instituto Católico de Artes e Industrias (ICAI) de la Universidad Pontificia Comillas, además posee un Master of Business Administration (MBA) por la Universidad Autónoma 2007, una Certificación de Cloud 2016 y otra Certificación en Design thinking 2017. Actualmente, además de trabajar en una tesis doctoral sobre Inteligencia Artificial en Ciberseguridad en la UNED, es consultora, docente y directora en programas de IA y tecnologías exponenciales en Deusto, UNIR, ESIC, *Immune Technology* y *Analyticae*. Cofundadora de ODISEIA (Observatorio de Impacto Social y Ético de la Inteligencia Artificial) y directora de formación, anteriormente desarrolló su carrera profesional en IBM. Javier

Camacho Ibáñez es profesor del Instituto Católico de Administración y Dirección de Empresas (ICADE) de la Universidad Pontificia Comillas. Además posee una amplia formación tanto en administración empresarial como en telecomunicaciones. *Doctor en Economía y Empresa por la Universidad Pontificia Comillas (2016), Executive MBA por el IESE (Universidad de Navarra), Capability Development Program Coach, por la Universidad de Strathclyde (Glasgow), Máster en Investigación en Economía y Empresa por la Universidad Pontificia Comillas e Ingeniero de Telecomunicaciones por la Universidad Politécnica de Madrid. Mientras actualmente es miembro de la Cátedra de Ética Económica y Empresarial de la Universidad Pontificia Comillas, además compagina su labor como consultor y consejero de empresas con la labor docente e investigadora en temas de Ética Empresarial.*

Entre las motivaciones de publicar el presente *Manual* se pueden hallar, principalmente, exponer las implicaciones éticas de la IA, sobre todo a través de la *machine learning* (ML) cuyos algoritmos hacen posible precisamente el aprendizaje automático (AA). El algoritmo es una agrupación de pasos reglados bien definidos cuyo proceso permite solucionar un problema, realizar un cómputo, procesar datos o ejecutar diferentes tareas o actividades. Es interesante destacar que el aprendizaje automático se ha ganado un espacio en el ámbito de las ciencias de la computación constituyéndose incluso en una de las principales ramas de la inteligencia artificial gracias a que tiene por tarea lograr el aprendizaje de las computadoras a partir del desarrollo de una serie de técnicas. Sabemos que el conocimiento no viene dado genéticamente, ni está presente en ningún genotipo, sino que se adquiere con la experiencia en el trato humano pero, además, si tenemos en cuenta el uso, especialmente, de datos, obtenemos también el aprendizaje en la computación automática la cual incorpora luz gracias curiosamente a la práctica.

La obra consta de seis capítulos acompañados de los correspondientes y muy útiles resúmenes al final de cada uno de los mismos. A ella se suma la introducción, las conclusiones, las referencias y un índice alfabético. La exposición es clara y sencilla de tal forma que cualquier persona interesada en el tema pueda conocer fácilmente su contenido. La idea del *Manual* es también diáfana, a saber, la comprensión y disponibilidad de respuestas para diferentes preguntas que inquietan al público especialmente dentro del incierto contexto actual en el que se desarrolla la Inteligencia

Artificial. Aunque el Manual está dirigido a estudiantes, profesores y técnicos también está abierto a lectores no técnicos.

Tras el prólogo, el primer apartado del libro, “1. Introducción”, responde básicamente a la razón de publicar un manual sobre ética en IA dando unas pautas para su lectura.

El capítulo “2. Ética y Tecnología” entiende la ética no como freno que detiene la innovación sino como dispositivo que le concede seguridad y confianza. En este sentido la ética nace en una filosofía de la tecnología cuya noción de neutralidad se deja en manos del lector no sin antes brindarle diferentes perspectivas que puedan socorrerle en la faena de conocer la pericia para el logro de la imparcialidad de la tecnología. El instrumentalismo supone que la tecnología es neutral, el determinismo sospecha que la tecnología es parcial y responde a intereses previamente bien fijados, la mediación considera que la tecnología simplemente es mediadora entre las personas y el mundo. Los autores entienden la ética como un cuestionamiento continuado que debe hacerse cada persona respondiendo razonadamente a cómo tomar las mejores decisiones de tal forma que puedan así guiar el comportamiento humano de la forma posible más adecuada. Para este razonamiento proponen tres corrientes éticas principales la ética utilitaria que responde a las consecuencias, la ética del deber racional que responde a los principios y la ética de la virtud que responde a la excelencia. Finalmente, se introduce la concepción de la “ética por diseño” tras explorar aspectos éticos de la IA. La “ética por diseño” persigue evitar los males mayores que, vulnerando la ética, se observan como resultado de la aplicación de la IA, es decir, apremia incorporar valores, principios éticos, legales y sociales desde las etapas incipientes ubicadas en la misma concepción del diseño tecnológico hasta su culminación final.

El capítulo “3. Principios” trata de los principios éticos de la IA, los cuales, basados en los derechos humanos, son agrupados por los autores en “justicia”, “no producción de daños”, “generación de beneficios” y “respeto a la autonomía”. Una aplicación efectiva de los principios éticos requiere para los autores conocer que la IA toma las decisiones de forma automática basándose en datos y, además, apreciar quiénes son los “*stakeholders*” (empleados, accionistas, clientes, proveedores, gobiernos, comunidades, etc.) pues éstos pueden tener diferentes intereses que afecten a los principios éticos. Llevar a la práctica estos principios requiere de marcos de trabajo o “*frameworks*”, sin

embargo, debido a la falta de acuerdo global se están teniendo en cuenta tres bloques geográficos, a saber, Estados Unidos, Europa y China.

El capítulo “4. Responsabilidad” la entiende como concepto que funda la disposición de sistemas de IA en los cuales puedan confiar los distintos usuarios, empresas e instituciones. Se distingue responsabilidad legal, responsabilidad moral, responsabilidad impactada por la tecnología y cómo afectan los sistemas de IA al sujeto, objeto y razón de la responsabilidad. Los autores tratan los principios de beneficencia, autonomía y justicia como fundamentales para la acción responsable sin olvidar los obstáculos que impiden la decisión cabal y el concepto de gobernanza.

El capítulo “5. Privacidad” la observa como derecho universal particular y personal de cada ser humano que no se puede transferir ni al cual se puede renunciar. El apartado “privacidad e identidad” relaciona identidad con privacidad porque aquella contiene datos personales que deben ser protegidos como privacidad de cada usuario. Los autores muestran como el “Reglamento General de Protección de Datos” de la Unión Europea persigue ese objetivo. A continuación el capítulo presenta dos procedimientos para lograr la preservación de la privacidad en la gestión de los sistemas relacionados con la IA: la anonimización y la resolución del dilema privacidad transparencia a través de la privacidad por diseño, la integridad contextual, la transparencia estructurada, la privacidad diferencial, la encriptación homomórfica, la computación multiparte, el aprendizaje federado y los datos sintéticos. Todo ello permite desarrollar una ingeniería de la privacidad. La “anonimización” de datos se entiende como un proceso mediante el cual se elimina la información personal, privada o sensible, para evitar su asociación con identidad alguna. Ello posibilita que, sin menoscabar el derecho a la privacidad, sea factible manejar y acceder a la información.

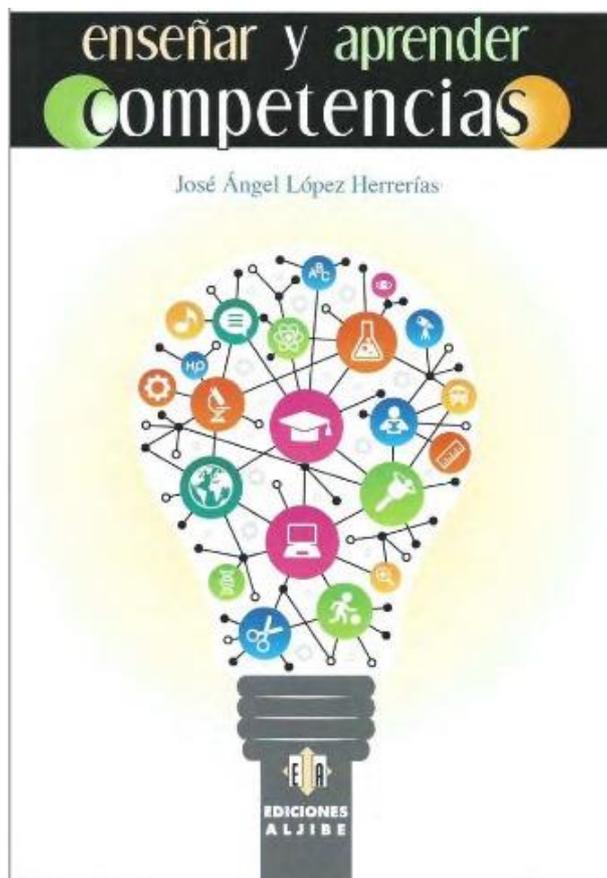
El capítulo “6. Equidad” se inicia tratando la diferencia entre sesgo y discriminación. El sesgo se produce en el proceso de formación del algoritmo dando lugar a diferentes tipos en función de la etapa de evolución del cifrado algorítmico. Así los autores hablan de los sesgos relacionados con el conjunto de datos a utilizar, a saber, sesgo histórico, sesgo de representación o muestreo y sesgo de medida y de sesgos relacionados con el diseño del algoritmo o su despliegue, es decir, sesgo de aprendizaje, sesgo de evaluación, sesgo de agregación y sesgo de implementación. La discriminación es definida como el trato diferente que causa perjuicio por atribuciones de raza, sexo, ideas

políticas, religión, etc. Clasifican los distintos tipos de discriminación como directa, indirecta, sistémica, estadística, explicable y no explicable. La equidad aplicada tanto a *machine learning* como a su ciclo, la equidad grupal e individual junto a las métricas de equidad y las diferentes herramientas en el mercado completan este capítulo.

El capítulo “7. Explicabilidad” se contempla como el proceso que tiene como objetivo detallar decisiones tomadas por los algoritmos en relación con las acciones de los usuarios. Estos consumidores pueden ser desarrolladores de IA, expertos en una industria o área, reguladores o auditores y usuario final. Los modelos de explicabilidad se pueden clasificar en función de la complejidad del modelo, a saber, explicabilidad intrínseca y explicabilidad post – hoc; en función de la tipología de la explicación, explicabilidad global y explicabilidad local; y en función del modelo, explicabilidad ligada al modelo y explicabilidad agnóstica del modelo. El capítulo finaliza presentando las diferentes herramientas del mercado junto con algunos ejemplos y los retos futuros.

El libro resulta extraordinariamente entretenido por su asequible lectura, su aguda explicación y el detalle que dedica a un tema, la ética aplicada a la IA, por lo demás, nada fácil de abordar. Un manual imprescindible para toda aquella persona con inquietudes éticas en medio del inmenso dispositivo que representa el desafío de la IA

**Reseña del libro de López Herrerías, José Ángel, *Enseñar y aprender competencias*.
Málaga: Aljibe. 2014. Por Rosa del Carmen Conti CIC.**



En este libro, se hace referencia a determinados aspectos relacionados con la evolución del término competencia (reformas en educación, legislación, etc.), y las aproximaciones culturales y pedagógicas a la “propuesta de la educación en competencias” donde se analiza su importancia, connotaciones del término, visión desde el contexto español y posibles adaptaciones necesarias en el sistema educativo para ser congruentes con esta propuesta pedagógica.

El primer capítulo profundiza en el concepto y usos del término competencia y en el mismo aparecen ya sugerencias para fomentar la adquisición de competencias, es decir, para lograr un “aprendizaje competente”. Existen distintas teorías para explicar cómo aprenden las personas, por ejemplo, a través de la observación, imitación etc. No todo se aprende de la misma manera.

En el segundo capítulo se propone una definición operativa y precisa del término competencia (“significado y subconceptos”) para proceder al análisis de los llamados “tres factores” del concepto complejo de competencia (“saber”, “saber hacer” y “saber ser”).

El capítulo tres, que es uno de los más extensos de la presente obra, se centra en el proceso de enseñanza de las competencias exponiendo criterios desde un punto de vista pedagógico y el marco teórico que lo fundamenta y desde una perspectiva holística compleja se realiza el correspondiente análisis de competencias “básicas” y “generales”. El cuarto capítulo, que se titula “Aprender competencias para vivir cooperativamente”, alude a la importancia de fomentar, para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias, las necesarias “experiencias de cooperación” consideradas como síntesis del “saber”, “saber hacer” y “saber ser” (“competente y competitivo”).

Entre los últimos apartados del libro se encuentran los capítulos cinco y seis donde se expone aspectos relacionados con el alumno y profesor, respectivamente, considerados desde esta “propuesta pedagógica de las competencias”.

Para finalizar en el capítulo siete se presenta la bibliografía. En los tiempos que nos toca vivir en la Educación Superior, las aproximaciones al concepto de competencia, así como las sugerencias y propuestas pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de las mismas, que se recogen en esta obra, pueden resultar de mucho interés además de necesarias y relevantes en el actual contexto socioeducativo.

Se presentan diferentes aproximaciones al concepto de competencia, una definición operativa, propuestas y reflexiones teórico-prácticas para su enseñanza-aprendizaje que contribuyen a la mejora de la formación y de la calidad educativa; considerando los retos y desafíos propios de una sociedad del siglo XXI tales como los relacionados con la formación de ciudadanos que actúen éticamente y con responsabilidad profesional y social.

Se hace necesario asumir el concepto de competencia desde una perspectiva holística, sistémica, que de algún modo implique la integración de conocimientos, procedimientos y actitudes en una “sociedad del conocimiento, de la información y de las nuevas tecnologías” en la que hay que aunar esfuerzos para la mejora de la convivencia y no solo proporcionar una formación científica-técnica.

En coherencia con los planteamientos del Nuevo Modelo Educativo hay que promover un aprendizaje más dinámico e interactivo en el que el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) pueda contribuir al desarrollo de competencias (Área, 2004; Gutiérrez, Palacios y Torrego, 2010). En este sentido, autores como Gutiérrez et al. (2010) plantean que actualmente se demanda la adquisición de nuevas competencias meta cognitiva y que es necesario que se produzca una integración de las TIC en el currículo acompañada de necesaria reflexión de los postulados educativos que permita el cambio metodológico.

Otros autores como Méndez-Coca y Méndez-Coca (2014) ponen de manifiesto que, ante el mayor uso y avance de las TIC en la docencia, permite incrementar la motivación del estudiantado, mayor grado de personalización del aprendizaje y enriquecimiento de las prácticas didácticas.

Méndez (2012) considera que la integración de las TIC en la docencia ha permitido aumentar las posibilidades del sistema, no sólo en lo que se refiere a su organización, sino también para transmitir conocimientos y contribuir a desarrollar competencias y actitudes mediante la transformación de la información en conocimiento y del conocimiento en educación y aprendizaje significativo.

Para finalizar, puede señalarse que la búsqueda de la excelencia y calidad educativa en la Educación Superior supone la creación de un nuevo modelo de docencia centrado en el aprendizaje y en la formación de profesionales cada vez más competentes (Narváez, Barbancho y Morales, 2013), objetivo para el que esta obra puede resultar de utilidad.

Promover que los estudiantes se hagan responsables de su propio aprendizaje y que ejerciten las capacidades para intercambiar opiniones y razonar sobre los puntos de vista propios y los de los demás, son capacidades fundamentales para desarrollar la comprensión crítica sobre situaciones problemáticas desde el punto de vista ético. Por otra parte, cuando sea pertinente, el profesor ayudará a desarrollar las diferentes competencias relacionadas con la formación de la personalidad, mediante el uso de diferentes métodos.

**TEKÓ ANDÚ. REVISTA UNIVERSITARIA DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN.
ISEHF JAVIER.**

Publicaciones Jesuitas de la Provincia del Paraguay

Marandú de las Obras

<https://jesuitas.org.py/marandu-de-las-obras-n-17/>

Revista Acción. Revista de reflexión y diálogo de los Jesuitas del Paraguay.

<https://cepag.org.py/revista-accion/>



ISEHF
SAN FRANCISCO
JAVIER



Τ Ε Κ Ο Α Η Σ Ψ